



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Vi hjälps åt, tillsammans kan vi mycket”

**Observationer och intervjuer om hur lärare
planerar för och arbetar med olika texter i
undervisningen, med fokus på elevers läsförståelse.**

Ingela Ulvestig

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT13-IPS-01 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT13-IPS-01 SPP600
Nyckelord:	läsförståelse, undervisning, strategier, sociokulturellt perspektiv

Syfte:

De senaste åren har man kunnat se ett lägre resultat i läsförståelse för svenska elever i nationella och internationella undersökningar. Elevers läsförståelse påverkar deras lärande inom alla skolämnen eftersom kunskap utvecklas genom förmågan att ta till sig skriftlig text. Utvecklingen av läsförståelse är central för all undervisning i skolan. Syftet med studien är att studera hur lärare planerar och arbetar med olika texter i undervisningen med fokus på elevers förståelse av det de läser. Hur arbetar lärare med läsförståelse i klassrummet? Vilka strategier används? Vilka lärande-/undervisningsteorier förankrar lärare sin undervisning i?

Teori, ansats och metod:

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket innebär samspel och samarbete mellan människor där varje individ kan utveckla sina grundläggande färdigheter.

Förståelse och tolkning anknyter till en hermeneutisk tolkande ansats. Delarna beskrevs och tolkades för att få en bild av helheten. Eftersträvarsvärt var en induktiv – upptäckande ansats.

Studien består av nio klassrumsobservationer och tre halvstrukturerade intervjuer med tre lärare i åk 4. Val av metod gjordes utifrån syfte och frågeställningar. Genom att observationer gjordes i klassrummet kunde lärprocessen observeras. Observationerna låg också till grund för intervjufrågorna.

Resultat:

Av resultatet framgår, att de tre lärarna i studien försöker arbeta utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och har ett relationellt perspektiv på planering och genomförande av undervisningen.

Resultatet visar att lärarna ofta och på olika sätt medvetet arbetar utifrån elevernas förmågor, tidigare kunskap och motivation med olika lässtrategier, som ett steg att öka elevernas förståelse av det de läser. Gemensamt för de tre lärarna är att de belyser att lärarens roll måste vara tydlig i undervisningen.

Resultatet visar också, att det finns skillnader mellan lärarna hur medvetna de är om vad och vilka teorier de grundar sin undervisning om läsförståelse på. Lärarnas undervisning bygger på nya rön men den sker också efter tradition. Specialpedagog och resurslärare var delaktiga i undervisningen, men det saknades utbildade speciallärare på skolorna.

Förord

När jag tidigare har läst förord till magisteruppsatser har jag ofta tyckt att det har låtit överdrivet med många tack och öppnanden av hjärtan. Det har inte handlat om att jag inte har några att tacka eller nära och kära som jag tycker om. Det har bara inte känts som det passar in på den här sortens arbeten utan att det hör hemma i större doktorsavhandlingar och böcker, skrivna av *riktiga* författare. Det har inte känts naturligt. Det har inte känts som jag. Det har inte känts lätt att skriva.

Efter processen med litteratursökning, insamling av empiri genom observationer och intervjuer, analysering av data, resultatskrivning och diskussion, omarbetning och omarbetning och ... tänker jag annorlunda. Stundtals har jag känt mig riktigt professionell sittandes framför min dator med tusen papper och böcker omkring mig med pennan bakom örat och glasögonen, i dubbel bemärkelse – för att också kunna se med andras ögon, på näsan. Ja, nästan som en *riktig* forskare eller författare.

I januari i år, precis i uppstarten av uppsatsarbetet, dog min pappa Sixten efter en veckas sjukdom. Sorgen och tomheten var stor och ofattbar. Det är den fortfarande.

Pappa har funnits med mig under hela uppsatsskrivandet och jag tillägnar honom detta arbete.

Jag har många att rikta mitt tack till, men det är särskilt några jag vill lyfta fram.

TACK pappa och mamma för att ni har funnits där för mig.

TACK Anders Hill för din kunskap, ditt engagemang och stöd.

TACK ni tre lärare, som öppnade era klassrum för mig under observations- och intervjutillfällena. Tack för att ni ställde upp och för den kompetens ni tillför skolan.

TACK också alla elever i de tre klasserna.

TACK Gitte för systerlig omtanke och kloka tankar.

TACK Per, Isak och Melker för kärlek och härliga skratt.

Per, ett särskilt tack för all tid som jag har fått lägga på min utbildning, all uppmuntran och stöd i skrivandet samt hjälp med korrekturläsning under dessa tre år. Du har nästan gått igenom en specialpedagogutbildning du också ...

Vid buskmagnolian, Fristad, maj 2013

Ingela

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord.....	1
Innehållsförteckning	2
1. Inledning	4
2. Syfte	5
2.1 Frågeställningar	5
3. Litteraturgenomgång	5
3.1 Specialpedagogikens framväxt och specialpedagogiska perspektiv	6
3.2 Styrdokument om läsning och läsförståelse	7
3.3 Sociokulturell teori	8
3.4 Tidigare forskning	9
3.5 Läsning och läsförståelse.....	12
3.6 Läsförståelseundervisning och strategier.....	13
4. Metod.....	15
4.1 Hermeneutik	15
4.2 Val av metod.....	16
4.3 Urval	17
4.3.1 Urval av skola och tre lärare.....	17
4.4 Genomförande	18
4.5 Bearbetning och analys.....	19
4.6 Trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet.....	19
4.7 Etiska aspekter.....	20
5. Resultat.....	21
5.1 Lärarnas uppfattning om vad läsförståelse är	21
5.2 Lärarnas uppfattning om hur elever lär sig förstå det de läser	21
5.3 Lärarnas uppfattning om hur eleverna ges en självmedvetenhet om vad läsförståelse är	22
5.4 Genomförande av lektioner	23
5.4.1 Exempel på hur lärare arbetar med elever och elevgrupper när det gäller olika texter; skönlitterära texter, faktatexter och sakprosatexter.....	23
5.4.2 Hur lärare arbetar specifikt med läsförståelse i klassrummet.....	26
5.4.3 Strategier som används i undervisningen	27
5.5 Planering av lektioner.....	28
5.5.1 Lärande-/undervisningsteorier som lärare förankrar sin undervisning i	28
5.5.2 Arbete utifrån varje elevs förutsättningar och behov samt förebyggande arbete.....	29
5.5.3 Inspirationskällor.....	29
5.5.4 Val av texter, material och läromedel.....	30
5.6 Samspel, samlärande, delaktighet och reflektion	32
5.7 Huvudresultat och slutsatser.....	33
6. Diskussion	35
6.1 Metodreflektion	35

6.2 Resultatdiskussion	36
6.2.1 Läsförståelse	36
6.2.2 Lärares arbete med texter och läsförståelse i klassrummet	37
6.2.3 Strategier som används i arbetet med texter och läsförståelse	37
6.2.4 Lärande-/undervisningsteorier som förankras i undervisningen	38
6.3 Specialpedagogiska implikationer	39
6.4 Framtida forskning	40
7. Referenslista.....	42
Bilagor	46
Bilaga 1 Missivbrev lärare.....	46
Bilaga 2 Missivbrev föräldrar.....	47
Bilaga 3 Observationsschema.....	48
Bilaga 4 Intervjufrågor	51

1. Inledning

Under de senaste åren har elevers läsning och läsförståelse diskuterats. Läsning och läsförståelse anses inte bara viktig för lärandet i skolan utan också för ett livslångt lärande.

Som lärare har jag träffat elever som har svårt att förstå och tolka texter, även om de kan avkoda texten och läsa den. När det handlar om att hitta fakta i en text går det ganska bra, men det är svårare när det gäller att läsa mellan raderna. Det räcker inte med att vara läskunnig i bemärkelsen att kunna läsa och avkoda rätt, man måste också förstå det man läser. Läsförmågan utvecklas inte av att enbart läsa på egen hand, läsförståelsen kommer inte av sig självt. Den tidigare fokuseringen på avkodning och flyt i läsningen behöver utökas med undervisning i läsförståelse (Bråten, 2008).

Läsförståelse och goda läsvanor för alla är återkommande i läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2011). I läroplanen betonas vikten av att undervisa om strategier för att kunna läsa och förstå det man läser. Detta kräver kunskap om läsförståelse, hur den undervisas, bedöms och hur otillräckliga kunskaper kan åtgärdas.

I internationella undersökningar har man de senaste åren kunnat se sviktande resultat i läsförståelse för svenska elever. Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) undersöker läsförmågan hos elever i årskurs 4. Elevers läs- och läsförståelseförmåga beskrivs och jämförs både nationellt och internationellt. När det gäller olika typer av texter, skönlitteratur respektive sakprosatexter, har tidigare PIRLS-studier inte visat på några större skillnader när det gäller läsförståelse. Våren 2011 genomfördes PIRLS i Sverige för tredje gången och resultatet som publicerades i december 2012 visar att läsförståelsen för sakprosatexter har avtagit, medan det för skönlitteratur har sjunkit obetydligt (Skolverket, 2012).

Sakprosatexter kan t.ex. vara naturvetenskapliga och historiska texter samt praktisk information. Både löpande text och faktarutor, tabeller, diagram eller kartor ingår. PIRLS visar, att det är fler elever som läser skönlitterära berättelser än sakprosatexter. Det beror bl.a. på att användningen av skönlitterära texter är vanligare i undervisningen. Sakprosatexter kräver att eleverna har ett brett ordförråd för olika ämnen. Skillnaden mellan skönlitterära texter och sakprosatexter kan bidra till att elever når bättre resultat på skönlitterära texter. En annan anledning kan vara att datorer och den lättillgängliga läsningen på nätet har tryckt undan läsning av faktaböcker. Resultatet för PIRLS visar också, att trots en ökad användning av olika lässtrategier i de svenska skolorna är det fortfarande färre elever i Sverige som får arbeta med olika typer av lässtrategier, jämfört med elever i många av de andra länderna som deltar i PIRLS (Skolverket, 2012).

Programme for International Student (PISA) är en internationell undersökning av läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap hos 15-åringar. I den senaste undersökningen, PISA 2009, framkom att svenska elevers läsförståelse har minskat. Nedgången gäller både hög- och lågpresterade elever, men resultatet för de svaga läsarna har dalat mest under en tioårsperiod (Skolverket, 2010).

I oktober 2012 var den statliga litteraturutredningen klar. I analysen framgår att läsförmåga bland unga sjunker och det finns stora sociala skillnader i läsvanor. Sämre läsförmåga begränsar dagens unga att förstå och tillgodogöra sig texter. De går också miste om egna läsupplevelser (SOU 2012:65).

Reichenberg (2012) menar, att studier visar att alla läsare, svaga såväl som starka, gynnas av en strukturerad undervisning och att undervisning i grupp är fördelaktig. I skolan ska elever ges möjlighet att arbeta med läsförståelse tillsammans med andra elever och vuxna. Kunskap om hur man arbetar med läsförståelse är utvecklande för alla lärares undervisning i läsförståelse. Läsförståelse påverkar inte bara elevens språkliga utveckling i ämnet svenska utan har betydelse för hur eleven tillägnar sig kunskap inom alla skolämnen, eftersom kunskap i hög utsträckning utvecklas genom förmågan att ta till sig skriftlig text. Om skolan inte ger stöd i elevernas läsförståelseutveckling kommer det att synas i alla ämnen. Eleverna möter olika texter i olika sammanhang som de måste kunna läsa och förhålla sig till. I dagens informationssamhälle är det svårt om man inte förstår det man läser. Det blir svårt att tolka och kritiskt granska olika texter för att kunna göra goda val.

Forskningen kring läsning och läsförståelse i relation till specialpedagogiska frågor och mina erfarenheter inom området har gjort mig nyfiken på att undersöka hur lärare planerar och arbetar med olika texter i undervisningen. Jag har funderat över vilka teoretiska antaganden det kan vara som ligger till grund för lärares undervisning. Jag har även funderat över vilken betydelse elevens förståelse av det den läser får för den pedagogiska praktiken. Mycket forskning har fokuserat på de yngre åldrarna och högstadiet, men inte så mycket på mellanåren (Reichenberg, 2012). Åk 4-6 kallas ibland för "det glömda stadiet". Är det så att man bedömer läsinläringen och läsförståelsen som avslutad när eleverna börjar på mellanstadiet och tar för givet att eleverna är goda läsare när de har lärt sig att läsa?

I ett inkluderande perspektiv, dvs. i det sociokulturella perspektivet, vilket är utgångspunkten i studien, finns alla elever med. Det är inte intressant att peka ut särskilda behov. Ett sådant begrepp behöver inte användas när en inkluderande skola och en skola för alla är utgångsläget. Alla elever ska ges möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Det är inte individen som ska åtgärdas utan skolans pedagogiska förutsättningar.

2. Syfte

Syftet är att studera hur lärare planerar och arbetar med olika texter i undervisningen med fokus på elevers förståelse av det de läser.

2.1 Frågeställningar

Hur arbetar lärare med läsförståelse i klassrummet?

Vilka strategier används?

Vilka lärande-/undervisningsteorier förankrar lärare sin undervisning i?

3. Litteraturgenomgång

I detta kapitel ges en kort presentation av specialpedagogikens framväxt, vad som framgår i styrdokumentet om läsning och läsförståelse samt ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Därefter behandlas aktuell forskning och två av de vanligaste svenska teorierna om läsning och läsförståelse. Slutligen belyses läsförståelseundervisning och läsförståelsestrategier.

3.1 Specialpedagogikens framväxt och specialpedagogiska perspektiv

Forskare har jämfört med pedagogikämnet, som över tid har påverkats av olika discipliner som filosofi, medicin, psykologi och sociologi, för att få en förståelse för det specialpedagogiska forsknings- och kunskapsområdets teoretiska utveckling (Fischbein, 2007, Persson, 2007, Clark, Dyson och Millward, 1998, Stangvik, 1998). Nilholm (2007) berättar att forskningen till en början endast såg till elevers svårigheter eftersom den tidiga specialpedagogiken observerade individen och dennes brister. Björck-Åkesson (2007) beskriver, att specialpedagogiken som kunskapsområde växte fram för ca 50 år sedan. Den allmänna pedagogiken räckte inte till när alla barn fick rätt till utbildning och en del elever ansågs ha behov av särskilt stöd för att klara av skolans undervisning. Det stämmer väl med hur Persson (2007) framställer specialundervisningens ökning efter grundskolans införande 1962 och genom att speciallärarutbildningen startade. Detta är enligt Persson upptakten för specialpedagogiken som kunskapsområde. Persson poängterar, att specialklasser och specialundervisning längre fram inte gav det resultat som önskades och till viss del ändrades synen på att utgå från att svårigheterna endast kopplades till eleven till att framhålla verksamhetens och den sociala situationens betydelse. Det var som en följd av SIA – utredningen i mitten av 1970-talet som begreppet ”en skola för alla” växte fram och som fick ny kraft med Lgr 80.

Ahlberg (2009) menar, att under de senaste decennierna har det specialpedagogiska forsknings- och teorifältet utvecklats. Det har funnits två ledande paradigmer. Å ena sidan har en tradition varit den positivistiska, nära förbundet med bl.a. medicin och psykologi och fokus har legat på individen. Å andra sidan har traditioner i pedagogik men främst inom sociologi vuxit fram som fokuserar på samverkan och begreppet inkludering har betonats i forskningen.

Specialpedagogiken har främst studerat barn och elever i behov av särskilt stöd, men har också utvecklat och förnyat metoder för att kunna ge ett gott stöd (Ahlberg, 2007). Ahlberg anser att ett sätt att beskriva specialpedagogik som kunskaps- och forskningsfält är att uppmärksamma olika perspektiv.

Det specialpedagogiska kunskapsområdet har två övergripande teoretiska perspektiv; det kategoriska och det relationella perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, Björck-Åkesson och Nilholm, 2007). Motsatsförhållandet mellan de båda ligger i hur man ser på problemtiken. Det kategoriska perspektivet innebär ett individbundet perspektiv där svårigheterna finns hos individen. Det är oftast diagnoser och avvikelse från det som anses vara det normala, som bestämmer svårigheterna och som ska mötas med kompensatoriska insatser. Man använder begreppet elever *med* svårigheter. Det relationella perspektivet innebär att svårigheter uppstår i samspelet mellan individ och miljö/miljöer. Om en elev får svårigheter prövar man om skolans/klassens arbetssätt kan förändras. Det viktiga är hur samspelet fungerar. Begreppet elever *i* svårigheter används.

Dessa perspektiv diskuteras också av Nilholm (2003). Då omnämns det kategoriska som det kompensatoriska perspektivet och det relationella som det kritiska perspektivet. Nilholm tar också upp ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, som har vuxit fram ur kritik mot tidigare perspektiv. Mot det kompensatoriska lyfts främst dilemmat att många elever, trots olika insatser, ändå kommer att ses som avvikande och mot det kritiska att man inte kan garantera att nya svårigheter inte uppstår. Perspektivet uppstår när skolans uppdrag ställs mot verksamhetens. Skolan ska ge elever likvärdiga kunskaper, men skolan ska också anpassa sig efter att elever är olika. Perspektivet ligger nära det sociokulturella, som bygger på att lärande skapas i

samspel mellan människor (Säljö 2000). Perspektiven har betydelse för hur lärare planerar och arbetar med olika texter i undervisningen med fokus på elevers förståelse av det de läser.

3.2 Styrdokument om läsning och läsförståelse

I den tidigare läroplanen Lpo 94, läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 1994, s 10) står det om läsning och läsförståelse att ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift”.

Mål som eleven lägst skall ha uppnått i slutet av det tredje skolåret beträffande läsning är att:

kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt,
kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt, och
kunna läsa elevnära faktatexter och instr. (s. 99)

Mål som eleven lägst skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret är att ”kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter” (s. 99).

I och med införandet av Lgr 11 (Skolverket, 2011) betonas ytterligare läsningens och läsförståelsens betydelse genom att begreppet lässtrategier förs in för elevens förståelse av läsningen för att kunna tolka och analysera olika texter som skönlitteratur, sakprosa och faktatexter.

Under kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 står följande:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter. (Skolverket, 2011, s. 227)

Under kunskapskrav för betyget E, som motsvarar den lägsta nivån för godkänt, i slutet av årskurs 6 står följande:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med **flyt** genom att använda lässtrategier på ett **i huvudsak fungerade** sätt. Genom att göra **enkla, kronologiska** sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med **viss** koppling till sammanhanget visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, tolka och föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett **enkelt** sätt beskriva sin upplevelse av läsningen. (Skolverket, 2011, s. 228)

I Lgr 11, till skillnad från i Lpo 94, är undervisning om strategier för att kunna läsa och förstå det man läser central. I denna nya läroplan finns en tydlighet med syfte och centralt innehåll vad lärare och elever ska arbeta med då det gäller läsning och läsförståelse.

3.3 Sociokulturell teori

Nedan presenteras teorin som utgör studiens grund, nämligen det sociokulturella perspektivet som en övergripande teori för lärande, kommunikation och en interaktiv syn på läsförståelse.

Det sociokulturella perspektivet har under de senaste årtiondena fått ett allt större utrymme i det specialpedagogiska kunskaps- och forskningsområdet (Ahlberg, 2007). Perspektivet har sin utgångspunkt i den ryske psykologens Lev S Vygotskijs idéer om lärande, språk och tänkande. Vygotskijs syn på människans språk-, tanke- och kunskapsutveckling, är att lärande sker genom att människan deltar i en gemenskap och där det grundläggande i lärprocesserna är språket och kommunikationen i interaktion mellan människor. Det är huvudsakligen tre punkter i teoribildningen som är viktiga för denna studie, nämligen språket som förutsättning för lärande, lärande i ett språkligt och kulturellt sammanhang och lärande i samspel med andra människor (Säljö, 2000).

I ett sociokulturellt perspektiv ser man tänkande som en process som sker mellan människor såväl som inom dem. Kunskap utvecklas aldrig i ett tomrum utan i en social kontext. Lärandet i skolan utgår ifrån samspel med andra elever och inte ifrån elevens egen aktivitet. Lärande är också alltid situerat, det vill säga att platsen för lärandet har betydelse. Människan befinner sig alltid i en situation och i en kulturell kontext som påverkar lärandet. Lärande är också en social process som pågår hela livet (Säljö, 2000).

Mot bakgrund av det sociokulturella perspektivet utvecklar elever läsförståelse genom att medverka i lärmiljöer och i en kultur rik på läsning och på samtal kring texter och läsning. Skolans och lärares uppgift blir att erbjuda en miljö för läsning och möjligheter till läsförståelseträning.

I tanken om samspel ingår också den närmaste utvecklingszonen (zone of proximal development, ZPD). Vygotsky menade att människan hela tiden befinner sig i utveckling. Människan kan appropriera, ta till sig kunskaper, från andra människor i ett samspel. Zonen för inläring utgörs av den gräns för lärande som inte eleven kan klara på egen hand just nu, men som eleven kan klara av efter ett tag. Eleven kan följa med om han får handledning men det dröjer innan han själv kan klara av alla moment utan stöd. Vygotsky menade att det är den mer kompetenta personen, t.ex. läraren, som handleder och vägleder den mindre kompetenta. Det är den kunnigare personen som kan visa på nästa utvecklingssteg, vilket ofta nås genom instruktion och imitation. När en individ är med i en gemensam aktivitet utvecklas de kognitiva förmågorna. Eleven kan sedan använda ny kunskap som har utvecklats i interaktion med andra. Vägen från det sociala till det individuella sker genom denna zon för inläring (Säljö, 2000).

Då läraren är medveten om olika lärandeteorier bidrar detta till att läraren får lättare att sätta sig in i elevens tankesätt. För att läraren ska kunna möta alla elever krävs det att läraren har kunskap om eleverna, hur de tänker, vad lärande är, och hur inläring sker i samspel med omgivningen. Ingen lärandeteori ger svar på allt, men tillsammans kan de bidra till lärarens medvetenhet om lärprocesserna, vilket gör det lättare att möta alla elever där de befinner sig i sin utveckling (Westlund, 2009).

3.4 Tidigare forskning

I följande avsnitt redovisas forskningsrön kring läsförståelse. Eftersom det finns mycket forskning om läsning och läsförståelse presenteras ett urval.

På senare tid har forskningen kring läsinlärning kommit att få starkare betoning på läsförståelse. Reichenberg (2012) sammanfattar och jämför norsk och svensk läsforskning mot bakgrund av resultaten i PISA, 2009. Till skillnad mot i Norge har läsförståelsen hos svenska elever försämrats. Reichenberg undersöker forskares iakttagelser när det handlar om undervisning i läsförståelse. Hon vill med sin studie bl.a. ta reda på vilka teoretiska ramar forskare har, vilka metoder som har använts vid studier av lärares undervisning i läsförståelse, vilka åldersgrupper och texttyper som har studerats, hur lärare utövar sin undervisning i läsförståelse samt vilka insatser som har gjorts för att överföra läsforskning till praktik.

De teoretiska ramar som forskare använder sig av för att studera läsförståelse varierar bland svenska och norska forskare. Mycket forskning håller sig inom det sociokulturella perspektivet och ibland i kombination med ett kognitivt psykologiskt perspektiv.

Reichenberg (2012) menar, att observationer ofta används som metod inom läsforskning. Reichenberg poängterar att genom att göra observationer i klassrummet, kan forskaren observera lärprocessen, till skillnad om man nöjer sig med intervju eller enkät. Vad lärare säger sig göra stämmer inte alltid med vad de faktiskt gör.

Reichenberg skriver att det finns få svenska studier som inriktar sig på mellanåren och högstadiet. De studier som finns, fokuserar nästan enbart på skönlitterära texter. Norska forskare har fokuserat på mellanåren och på högstadiet då fakta- och sakprosatexter får en större roll i skolarbetet och texternas svårighetsgrad ökar. Norge har satsat på att översätta forskning om läsdidaktik så att den är tillgänglig för skolverksamheten och på så sätt knutit forskarkompetens till skolan. Norsk forskning som gäller sakprosatexter och vad som gör dem läsbara och åtkomliga har på så sätt kunnat bidra till undervisningen och enligt Reichenberg har det medverkat till de goda norska resultaten i PISA 2009. Motsvarigheten finns inte i Sverige.

Studier visar att alla läsare gynnas av strukturerad undervisning och att undervisning i grupp är fördelaktigt. Reichenberg redogör för, att en fri och strukturlös läsning av bänkböcker är rådande i de flesta skolor och klassrum. Elever behöver lärare som kan ge dem tydlig undervisning och strategier. Reichenberg hänvisar till Lesesentret i Stavanger som har skapat lämpliga verktyg i form av fortbildningsmaterial. Det finns också särskilda modellektioner som lärare kan ta del av. Detta menar Reichenberg har bidragit till att norska lärare har kunnat ta till sig nya rön inom läsforskningen.

Reichenberg (2000) har tidigare genom en kvantitativ metod studerat elevers förståelse av fyra olika textversioner. Undersökningsgruppen bestod av elever i åk 7 som fick läsa två olika textversioner i historia och samhällskunskap. Eleverna fick läsa lärobokstexter som Reichenberg hade omarbetat med målet att svara på frågor.

Reichenberg påpekar vikten av goda läroböcker i undervisningen. En förändrad lärarroll där läraren har en mindre direkt undervisande roll ställer krav på läroböcker. Däremot behöver lärare inte följa en bok från pärm till pärm. Reichenberg menar att det är en stor utmaning för skolor att hitta goda läroböcker. Datorer och iPads kan inte ersätta bra läroböcker, men de kan fungera som pedagogiska verktyg. Undersökningen visar att lärobokstexter där de språkliga

variablerna kausalitet och röst finns med och förtydligar, leder till att elevernas läsförståelse ökar och att de har lättare för att inferera, dvs. att läsa mellan raderna. Kausalitet handlar om ord i texten som tydliggör hur en sak leder till en annan, d.v.s. ett orsakssamband. Det är ledtrådar i texten som hjälper läsaren att förstå. Med röst menar Reichenberg att texten görs mer personlig och mer talspråkig och att författaren på något sätt gör sig synlig i texten. Texten är ofta skriven i berättande form t.ex. i dialogform. Om berättande språk förs in i texter i samhällskunskap och historia kan det sätta igång elevernas fantasi och lust att läsa. En för enkel text, utan utmaningar, kan istället göra så att eleverna tröttnar.

I avhandlingen betonar författaren att lärare i alla ämnen bör arbeta med lässtrategier lämpade för ämnet för att eleverna ska kunna utveckla sin läsförståelse och reflektera över den egna inläringen. Om eleverna får träna sig i att ställa analyserande och utvecklande frågor till sig själv när de läser, kan de ha lättare att bedöma sin egen läsförståelse. Om alla lärare i svenska, svenska som andraspråk, samhällsorienterade ämnen och naturorienterade ämnen arbetar tillsammans, menar Reichenberg, gynnar det lärarnas undervisning om strategier och därmed elevernas läsförståelse.

Förförståelsens betydelse för läsandet är känd. Förmågan att kunna använda det man läst som förförståelse till en annan text behövs för läsutvecklingen och läsförståelsen. För att öka utsikterna till god läsförståelse förordas samtal om texten innan den läses. När en klass t.ex. börjar med en ny lärobok tittar elever och lärare tillsammans på omslaget och bokens titel. Därefter läser man rubriker och samtalar om vad eleverna kan om området innan, vilka erfarenheter som finns. Detta tillvägagångssätt minskar risken för att eleverna ska missförstå texten (Reichenberg, 2008).

Flera studier visar att läsförståelse är något som förbises. Ewalds (2007) klassrumsetnografiska studie undersökte litteraturläsning och litteraturundervisning i grundskolan. Ewald har under åren 2000-2004 gjort fältstudier i fyra svenska grundskolor under mellanåren. Syftet med studien var att ta reda på hur lärare arbetar med litteratur och hur det tar sig uttryck i undervisningen. Avhandlingen fokuserar främst på vad läsningen och barn- och ungdomslitteratur betyder eller inte betyder. Ewald ville ha svar på vilka texter lärare använder sig av, hur undervisningen ser ut och hur lokala skolkulturer påverkar läsningen.

Ewald har observerat och intervjuat elever och lärare. Hon har också tagit del av elevtexter och olika dokument som t.ex. kommunernas och skolornas arbetsplaner och arbetslagens och lärarnas grov – och veckoplaneringar.

Resultatet visar att skolors litteraturläsning inte har förändrats så mycket över tid. Ewald (2007) gör en jämförelse med folkskolan och menar att läsningen fortfarande till stor del handlar om färdighetsträning. Studiens resultat visar på stor spridning i elevernas läsintressen. I en av de skolor som var med i studien visar resultatet att klassen läser lite eller nästan inget tillsammans, istället är det tyst läsning i bänkboken, den egna fria läsningen och eget recensionsskrivande som är de vanligaste arbetssätten.

Ewalds (2007) studie visar också, att lässatsning genom statliga läsprojekt såg olika ut för olika skolor. Syftet med projektet var att höja elevernas läsförmåga. För skolor och klasser som inte hade någon läsvana, blev satsningen kvantitativt koncentrerad. Eleverna läste många böcker men läsningen och läsförståelsen följdes inte upp. Detta resulterade inte i någon djupläsning för eleverna utan snarare ytläsning. Elever som kom ifrån hemförhållanden där det inte finns någon lästradition stimulerades inte till att läsa fler böcker fastän läraren försökte få

fram böcker på rätt nivå. På andra skolor där man tidigare medvetet hade arbetat med elevernas läsförmåga och läsförståelse, kunde engagerade lärare med hjälp av läsprojektet fortsätta ett arbete för att öka elevernas läsfärdighet.

Studiens resultat indikerar att det finns ringa kontinuitet i skolors arbete. Problemet är, enligt Ewald och Reichenberg (2000), att läsningen är ett fristående moment från andra skolämnena. Detta tillsammans med administrativa arbetsuppgifter hindrar ett pedagogiskt och målinriktat arbete för litteraturundervisningen. Studien visar också på ett stort engagemang och en strävan till att skapa fungerande klassrum och goda relationer med eleverna.

Liksom Ewald (2007) studerade Stenlund (2011) mellanårselevers läsförmåga och de villkor som ges i klassrummet för att kunna utveckla läsförmågan och läsförståelsen. Stenlunds observationer pekar på, liksom Ewalds och Reichenbergs (2012), att det förekommer textarbete i klassrummen men det läggs ingen större vikt vid att eleverna ska få en djupare förståelse av innehållet. Stenlunds studie visar, att eleverna läser ganska mycket i klassrummet och då handlar det om att uttrycka ett innehåll. I klassrummen förekommer ett kvantitativt läsande av skönlitteratur som Stenlund menar kommer ifrån att man tror att läsförmågan utvecklas genom frekvent läsande. Det räcker dock inte med att läsa böcker för att utveckla läsförståelsen. Eleverna måste också få möjlighet att utveckla sin läsförmåga genom en aktiv lärprocess.

Det finns många metoder och strategier som används för att stärka elevers läsförståelse i arbetet med olika texter. Reichenberg & Axelsson (2006) har studerat hur elever och lärare i åk 4 talar om texter. Författarna undersökte hur strukturerade och tydliga textsamtal Questioning the Author (QtA) influerar och hjälper lärare och elever hur de talar om texter. Metoden handlar om att få eleverna att bearbeta de faktatexter som de läser och ifrågasätta textens auktoritet, vilket sker genom samtal som läraren leder. Eleverna får när de läser, träna sig i att ställa frågor till författaren och komma med förslag till omformuleringar och förtydliganden när de tycker att författaren har varit oklar. Eleverna måste få hjälp av läraren att bli aktiva läsare. Genom att dela upp texten i kortare avsnitt och föra samtal kring dem, ges svaga läsare möjlighet att bygga upp sin läsförståelse under tiden de läser.

Resultatet i Reichenbergs och Axelssons studie visar, att de flesta frågor som eleverna fick att besvara var sådana frågor de bara behövde svara på med ett ord. När istället QtA-metoden användes, fick eleverna svara på fler frågor och andra typer av frågor ställdes, t.ex. inferensfrågor, att läsa mellan raderna, medan faktafrågor minskade.

I internationella sammanhang har McKeown, Beck och Blake (2009) utfört en studie av elever i åk 5 och jämförde två olika sätt att undervisa om läsförståelse. Det handlade dels om att ge tydlig och direkt undervisning i lässtrategier, t.ex. att ställa frågor på texter, dels om att hålla kvar elevernas intresse och uppmärksamhet på det som de läste. Resultatet visade, att läsning och läsförståelse gynnas av en aktiv handling och forskarna menar att en god läsare använder metakognitiva strategier och kontrollerar sin egen läsning, d.v.s. att eleven bevakar att han/hon har förstått. Annars kan han/hon ta strategier till hjälp för att nå förståelse. Undervisningens betydelse är därför central. McKeown m.fl. visar med sin studie, att den innehållsorienterade läsundervisningen med reflekterande samtal tycks leda till bättre resultat än strategiundervisning.

3.5 Läsning och läsförståelse

I detta arbete utgår jag från Westlunds och Bråten's definitioner av läsförståelse. Dessa är som följer:

Läsförståelse är en dynamisk och målorienterad process, som inkluderar färdigheter, strategier, tidigare kunskap och motivation. Läsaren ska både iaktta och känna sig bunden till textinnehållet, samtidigt som han eller hon ska gå utanför innehållet och tillföra texten något nytt. Läsaren och texten interagerar på så sätt för att skapa mening. (Westlund, 2009, s. 70)

...

Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den. (Bråten, 2008, s. 14).

Läsförståelse i dag omfattar både läsaren och texten. Det ska vara en interaktion, där läsaren tar med kunskap in i texten och får med sig kunskap ut ur texten. En interaktiv syn på läsning betyder att det är genom läsarens samverkan med texten som texten växer. I samspel med texten och med andra människor skapar läsaren ny förståelse (Bråten 2008).

Hur läsare och text interagerar beror också på läsarens erfarenheter och i vilket sammanhang texten läses. En och samma text kan förstås på olika sätt. Hänsyn ska tas till läsuppgiften, läs- och klassrumsmiljön, men också till andra faktorer som skolkultur, hemförhållanden och samhällsförhållanden (Bråten, 2008). I studien undersöks goda förutsättningar för elevers förståelse av det de läser.

Studiens inriktning är elevers förståelse av det de läser. Här nedan presenteras två synsätt inom svensk läsforskning. Hur man lär sig läsa anses kunna få följder för hur läsförståelsen utvecklas. Därför berörs också detta kortfattat.

Liberg representerar en sociokulturell teori och lägger tyngden på läsförståelse. Lundberg å sin sida representerar en kombination av sociokulturell teori och kognitivt psykologiskt perspektiv (Reichenberg, 2012). Detta synsätt lägger betoning på avkodning.

Liberg (2006) menar, att synen på lärande spelar stor roll när det gäller läsning och läsförståelse. I ett individualpsykologiskt synsätt, blir läsning och skrivning inte ett meningsskapande tillsammans med andra som i ett sociokulturellt synsätt, utan risken är att eleven inte förstår nyttan med att lära sig läsa och skriva. Det ska arbetas för och tas hänsyn till samspelet mellan elev-lärare och elev-elev samt val av texter och läromedel.

För att eleven ska kunna se målet att kunna läsa och skriva måste, menar Liberg (2006), läsning vara meningsskapande från början. Eleven måste också få lära sig utifrån sina egna förutsättningar. Om eleven är mer engagerad i att lära sig skriva, är det en bättre väg till att lära sig läsa. Eleven lär sig läsa genom att skriva och skriva genom att läsa. Liberg anser att eleven genom att arbeta på olika sätt med läsning och skrivning blir fonologiskt medveten.

Till skillnad från Liberg menar Lundberg (2010) att barnet måste vara fonologiskt medvetet för att utvecklas i sin läsinlärning och knäcka den alfabetiska koden. Lundberg betonar ramors, rim- och andra språklekars betydelse för att lyckas med att ljuda ihop bokstäver till ord.

Barnet hittar sedan mönster i ord som t.ex. stavelser och olika böjningsformer. Detta leder till att barnet kan läsa korta frekventa ord, utan att ljuda, och tar steget mot att läsa med flyt.

Lundberg (2010) anser, att läsförståelse inte handlar om att tolka mening för mening. För att utveckla läsförståelse måste läsaren skapa sina egna bilder, som påverkas av läsarens förförståelse. Läsaren måste också kunna dra egna slutsatser och kunna göra inferenser, läsa mellan raderna. Läsaren behöver också få kulturkompetens. Om läsaren inte har erfarenheter inom ett visst område kan det vara svårt att göra inferenser. Läsförståelse handlar om interaktion mellan text och läsare. Här får undervisningsmetod betydelse.

Liberg (2006) betonar också vikten av att ha en förståelse för det lästa och därför behövs läsförståelseundervisning. Det handlar om att hitta rätt metoder och strategier. Lärare kan i helklass, med t.ex. hjälp av att ställa frågor till texten, göra sammanfattningar och försöka förut säga vad som kommer att hända forma en god läsförståelseundervisning. Det gäller att försöka få eleverna att utveckla sin läsförståelse för olika texter.

Liberg (2006) och Lundberg (2010) rekommenderar snarlika åtgärder, när det gäller arbetet med läsförståelse. Liberg å sin sida menar, att val av texter har stor betydelse för att lära sig läsa och förstå innehållet. Det är inte alltid de lättlästa texterna som är intressanta för alla elever. Inom traditionell läsinläring, arbetar eleven med texten genom att svara på frågor som har givna svar. Eleven kan ha svårt att använda sig av texten för att dra egna slutsatser eller känna igen sig om man hör till andra sociala och kulturella grupper och inte delar skolans syn. Skrivande och läsande i meningsfulla sammanhang, leder till förståelse och i och med förståelsen föds avkodningen. Läs- och skrivinläring sker lättast, om man arbetar med texter som är relaterade till elevernas erfarenhetsvärld. Lundberg menar, att när det gäller läsförståelseutveckling är det mest framgångsrikt att lyfta fram innehållet i texter och arbeta för att eleverna skapar egna bilder och sammanhang utifrån texten.

3.6 Läsförståelseundervisning och strategier

Kamhi och Catts (2005, s. 3) presenterar Goughs, Tunmers och Hoovers formel: ”The simple view of reading”, i betydelsen att läsningen består av två delar, ”decoding” - avkodning och ”comprehension” – förståelse. Man menar att avkodning och förståelse är lika betydelsefulla för att man ska kunna bli en framgångsrik läsare. Många gånger läggs fokus endast på avkodningsförmågan, eftersom denna förmåga märks tydligast. Det finns elever som kan avkoda, men som inte förstår vad de läser. Författarna anser, att forskning sedan länge visat, att barn i lässvårigheter är en heterogen grupp som behöver olika slags stöd. För att en text ska få en betydelse, krävs ett gott ordförråd, en god hörförståelse, kunskap om olika typer av meningsbyggnad samt omvärldskunskap som eleven ska få genom bl. a undervisning.

Det finns en lång forskningstradition, främst i USA, inom läsförståelse och dess undervisning. På 1970-talet uppmärksammades forskare världen över på hur lite undervisning i läsförståelse som genomfördes i klassrummen. Det var dock vanligt att eleverna fick frågor på den lästa texten för att kunna repetera fakta som de läst. Vid den här tiden började kunskapssynen och sättet att se på läsförståelse att förändras (McKeown, Beck & Blake, 2009). Många forskare har ägnat tid åt att försöka utprova undervisningsmodeller som ska öka elevernas läsförståelse och har funnit ett antal strategier som medvetna läsare använder sig utav.

National Reading Panel (NRP) tillsattes av den amerikanska kongressen 1997 för att granska vetenskaplig effektivitet och dokumentation när det gäller läsundervisningen. Panelen bestod

av bl. a ledande läsforskare i USA, verksamma lärare och föräldrar. Rapporten utgör en grund för vidare forskning (Westlund, 2009). Rapporten syftar bl. a till att ge riktlinjer för en verkningsfull och effektiv läsförståelseundervisning i klassrummet. Genom NRP (2000) fastställs flera strategier som utvecklar läsförståelse och menar att dessa ska användas i undervisningen. Det handlar bl. a om att eleverna blir medvetna om hur de lär sig och förstår, att undervisningen sker genom att frågor besvaras och att eleverna själv får träna sig att ställa frågor samt att eleverna lär sig förena idéer och generalisera från texten.

En del modeller fokuserar på explicit undervisning i läsförståelse. Med detta menas att den är konkret och direkt där läraren förklarar och modellerar. Syftet är att göra eleverna uppmärksamma på vad de själv kan göra för att förstå texten de läser (Andreassen, 2008). Andreassen presenterar några undervisningsprogram utvecklade av amerikanska läsforskare. Ett av de mest omnämnda är Reciprok Undervisning (RU), för att utveckla elevernas läsförståelsestrategier i ett socialt sammanhang. Palincsar och Brown (1984) utvecklade denna metod för att eleverna skulle kunna utveckla och bevaka sin läsförståelse. Forskarna kom fram till fyra strategier som har betydelse för en god läsförståelse; Att kunna sammanfatta text, förstå och få med det viktigaste i texten. Att kunna ställa frågor, vilket tyder på att man förstår och kan hitta viktig information. Att reda ut betyder att eleven själv inser vad som behöver göras för att han ska förstå texten. Att föregripa betyder att eleven själv funderar över, vad texten kan handla om utifrån titel, bilder etc. Eleven drar sedan slutsatser utifrån erfarenheter och får under läsningen se om de stämmer eller inte.

Ordet reciprok betyder ömsesidig och avsikten är en undervisning i dialog mellan elev och lärare samt mellan elev och elev. Palincsar och Brown (i Andreassen, 2008) ville, att eleverna skulle vara aktiva i undervisningen till skillnad från vad tidigare undervisningsstudier hade visat. Syftet var att låta elever uppleva en undervisning där målet med läsningen var tydlig. Den teoretiska grunden bygger på Vygotskijs och Bruners teorier om att barn lär i interaktion.

En utvärdering av reciprok undervisning har visat att Palincsar och Brown har gett fyra viktiga bidrag till undervisningen om läsförståelse. Det är dels de ovan nämnda undervisningsaktiviteterna som stöder och bevakar förståelsen, dels betonandet av att arbeta med dessa i ett naturligt lässammanhang. Men också en utveckling av begreppet scaffolding och att begreppen "förståelsefrämjande" och "förståelseövervakande" har införts. Dessa betonar vikten av inte bara läsförståelsen utan även att den övervakas under läsningen. Det har också visat sig att RU har haft störst effekt på elever som har haft svårt att lära och att de ska ingå i blandade grupper när de lär sig metoden, skriver Andreassen (2008).

Transaktionell Strategiundervisning (TSU) startade som ett projekt för att få kunskap om hur explicit strategiundervisning genomfördes av lärare som en naturlig del av undervisningen. Metoden utvecklades ur RU och den byggde på att läraren modellerade och visade strategier. Syftet var enligt Andreassen, att strategierna skulle vara naturliga redskap för eleverna.

Under 1990-talet utvecklades Begreppsorienterad Läsundervisning (BLU, eng. CORI) och här betonades läsengagemang. Motivation, användning av strategier, begreppskunskap och social interaktion skulle samverka, skriver Andreassen. Utvärderingar av metoden har visat att de elever som arbetade efter metoden fick bättre resultat än de elever som arbetade med metoder som inte betonade motivationen på samma sätt.

En del forskare menar, att elever kan lära sig att använda strategierna indirekt genom att använda dem i samtal om texter. Vid en jämförande studie i USA fastslogs att innehållsoriente-

rade textsamtalsmodeller är lämpliga för att öka elevers läsförståelse, till och med mer lämpade än explicita modeller som lär ut strategier för läsförståelse (McKeown m fl., 2009). En av de mest kända är Questioning the Author, som också är beskriven ovan (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, & Alexander, 2009).

Murphy m.fl. (2009) utförde en kvantitativ metaanalys över nio olika textsamtalsmodeller och dokumenterade effekterna av elevernas läsförståelse. Studien granskade inte någon av de explicita strategimodellerna. Av analysen gick det att utläsa att flera av metoderna främjade elevernas läsförståelse. Det gällde särskilt de metoder som strävar mot att få fram information, slutsatser och tankar i texten. Studien visade dock att det bara var några metoder som främjade elevernas kritiska tänkande, diskuterande och resonerande kring texterna. Metaanalysen visade också, att modellerna och strategierna gav bäst verkan för svaga läsare. Detta kunde enligt forskarna bero på, att starka läsare redan använder sig av strategier för att först det de läser. Ett annat resultat var att många modeller stärkte elevers möjlighet att få tala i klassrummet och lärarens talutrymme minskade.

Scaffolding eller kommunikativt stöd innebär att läraren ger eleven hjälp i början på lärandeprocessen och allteftersom eleven klarar mer på egen hand, minskar stödet. Begreppet introducerades på 1980-talet av Bruner. Begreppet påminner om Vygotskys tankar om imitation. Vygotsky ser imitation som ett redskap som eleven använder för att gå utanför sitt kunnande och utveckla ny kunskap. Eleven kan endast efterlikna det som ligger inom dess proximala utvecklingszon. Eleven måste också utveckla en förståelse för det som imiteras. Olika stödstrukturer i undervisningssammanhang kan vara hjälp av lärare, andra elever eller gruppen. Modellering, rutiner och anvisningar är exempel på olika slags stöd. Allt eftersom eleven ställs inför nya uppgifter behövs andra stödstrukturer (Säljö, 2000).

Läsning och läsförståelse är idag ett stort specialpedagogiskt forskningsområde med olika ingångar (Ahlberg, 2009). Westlund (2009) menar, att forskning bör inriktas mer på lärares kompetens och medvetna undervisning för att stödja eleven att utveckla en god läsförståelse. Rådande läsforskning framhåller vikten av att eleven själv måste vara aktiv i undervisningen och medveten om syftet med läsningen.

4. Metod

I följande kapitel redovisas val av ansats och metod. Metod beskrivs också utifrån urval, genomförande och analys/bearbetning. Slutligen behandlas studiens trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet samt etiska aspekter.

4.1 Hermeneutik

Studien tog hjälp av ett hermeneutiskt förhållningssätt. Hermeneutik är ett synsätt där tolkning och förståelse är central (Ödman, 2007). Det betyder att data ska tolkas och genom tolkningen kan data förstås. Inom hermeneutiken finns en tradition att tolka texter, men också nedskrivna uttalanden. Ödman (2007) menar, att hermeneutiken omfattar fyra delar: tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. Med hjälp av en flexibilitet mellan dessa kan det leda till ny förståelse. Föremål för tolkningen är fenomen som är skapade av människor, exempelvis texter, handlingar och yttranden.

Ett centralt begrepp inom hermeneutiken är den hermeneutiska cirkeln. Detta syftar på att tolkningen växer fram i en cirkulär rörelse mellan individens förförståelse och möten med nya erfarenheter och idéer. Det leder i sin tur till ny förståelse som blir förförståelse i framtida tolkningar (Ödman, 2007, Aspers, 2007). Aspers menar, att den hermeneutiska cirkeln innebär att delen förstås genom en bild av helheten och att helheten förstås genom delarna. Ödman lyfter fram den hermeneutiska spiralen av German Radnitsky som fångar tolkning och förståelse som en process. Den hermeneutiska spiralen visar att förståelsen förändras och blir antingen djupare eller når nya höjder. Cirkeln och spiralen leder båda till ny förståelse. Tolkningsarbetet handlar om att se fenomen i vardagen som att de betyder något.

I stora drag kan man säga att hermeneutiken försöker svara på frågan: Vad är det som visar sig och vad innebär det? Delarna beskrivs och tolkas för att få en bild av helheten (Ödman, 2007). Hermeneutiken försöker dock inte söka efter en absolut sanning, eftersom det enligt den hermeneutiska kunskapsteorin inte finns någon sådan (Gadamer, 2002). Gadamer förordar att vi istället för att tala om sanningen bör inse att allt kan förstås på flera olika sätt. Det finns flera sätt att förstå världen eller en viss företeelse på.

Det som inte sägs ska också tolkas. Ödman (2007) menar att tolkningen har betydelse när det sagda inte bidrar till förståelse och när förförståelsen inte räcker till. Frågan om varför tolkningen är bättre än någon annan ska ställas, om tolkningen är möjlig, rimlig och om det finns alternativa tolkningar.

4.2 Val av metod

Studien är kvalitativ med observationer och intervjuer. Val av metod gjordes utifrån syfte och frågeställningar (Stukát, 2011). En central utgångspunkt var att undersöka och förstå innebörden av en viss företeelse eller upplevelse (Merriam, 1994). Enligt Bjørndal (2010) väljer forskaren den vetenskapliga metod som är mest lämplig med tanke på den problemformulering man vill ha svar på. Eftersom studiens syfte var att undersöka och försöka förstå hur lärare planerar och genomför arbetet med olika texter och läsning i undervisningen med fokus på elevers förståelse av det de läser, passade observation bra som en metod, och en fördel var att kunna se konkret vad och hur informanterna gör i situationer de tillhör. Jag var intresserad av hur lärare arbetar med läsförståelse i klassrummet, vilka strategier de använder och vilka lärande-/undervisningsteorier de förankrar sin undervisning i.

Det empiriska materialet utgjordes av observationer och kvalitativa samtalsintervjuer som genomfördes under första delen av vårterminen 2013. Målet var att nå både upplevelser och tankar genom intervjuer, men också hur lärare gör genom observationer. Valet att använda flera metoder, s.k. triangulering, gav en säkrare grund för tolkning. Genom att observationer kombinerades med intervju fick studien ett djup, eftersom en aktivitet kan observeras direkt (Stukát, 2011). Det blev också enklare att ställa bra frågor efter att observationerna var gjorda och verkligheten var sedd (Fangen, 2005).

Reichenberg (2012) poängterar, att genom att göra observationer i klassrummet kan forskaren observera lärprocessen, till skillnad mot om man enbart använder sig av intervju eller enkät. Det är ett sätt att undersöka skillnader mellan vad människor säger och vad de faktiskt gör.

Observationerna i studien skedde med låg grad av delaktighet, en s.k. observation av första ordningen, när en utomstående observerade den pedagogiska situationen, men deltog inte i verksamheten (Bjørndal, 2010).

Under en observation är det angeläget att ha ett kritiskt förhållningssätt till sina egna observationer och slutsatser. Det kan framför allt finnas en risk för att observationer som gjorts i ett visst sammanhang även generaliseras till andra situationer och kontexter. Även om det är viktigt att avgränsa sina observationer för att de ska bli så noggranna som möjligt är det samtidigt av vikt att ha en kritisk syn på den kontext som man gör sina observationer i (Björndal, 2010).

För att få en fördjupad bild av hur lärare planerar och arbetar med olika texter gjordes en halvstrukturerad intervju (bil. 4) med öppna frågor som sökte kvalitativ fakta och beskrivningar (Kvale & Brinkmann, 2009). De genomförda observationerna var en grund för hur frågeställningarna i intervjuerna skulle formuleras. Till skillnad från en enkätstudie kan en intervju ge mer nyanserade svar eftersom det finns möjlighet att direkt ställa följdfrågor. Studien är en kombination av en beskrivande och en tolkande studie.

4.3 Urval

Studiens fokus på åk 4 beror på att fakta- och sakprosatexter får en större roll i skolarbetet under mellanåren och att texternas svårighetsgrad ökar i och med att eleverna lämnar lågstadiet (Reichenberg, 2012). Det beror också på de senaste årens resultat i läsförståelse för svenska elever. PIRLS-studier i åk 4 som genomfördes i Sverige under våren 2011 visar, att läsförståelsen för sakprosa- och faktatexter har avtagit, medan det för skönlitteratur har sjunkit obetydligt (Skolverket, 2012).

När det gäller urval av lärare, användes till en början ett bekvämlighetsurval där rektorer och lärare som fanns i närområdet kontaktades. Ett kriterium var dock att kontakta okända verksamheter. En av lärarna kom till genom ett snöbollsurval (Stukát, 2011). Det informella nätverket utnyttjades och ännu en intresserad lärare kom med i studien. Målet var att i första hand studera och intervjua ej tidigare kända lärare, vilket lyckades. Ett tänkt mål från början var också, att skolorna skulle ha så lika förutsättningar som möjligt i form av t.ex. elevantal, socioekonomiska förhållanden för att få så få bakgrundsvariabler som möjligt som kan påverka analysen. Tanken var att andra faktorer ska vara så konstanta som möjligt, har man t.ex. tre olika skolor och en med endast invandrarelever då kan det finnas andra faktorer som påverkar resultatet och analysen.

4.3.1 Urval av skola och tre lärare

Allis och Almskolan

Allis arbetar på en F-6 skola, Almskolan, med ca 130 elever. Skolan ligger i ett sociokulturellt homogent samhälle och på skolan finns det ca 10 elever med annat modersmål än svenska. Allis, 38 år, är utbildad förskollärare men vidareutbildade sig till grundskollärare och läste in 80 poäng i främst ämnena svenska, matematik och samhällsorienterade ämnen. Vid sidan av studierna läste hon också in en Filosofie kandidatexamen i svenska. Allis har sedan sin lärarexamen för 11 år sedan arbetat på Almskolan. Hon undervisar alla elever i årskurs 4 i samtliga ämnen förutom slöjd, musik och idrott. Allis tog över klassen vid höststarten i åk 4. Det finns ett klassläraresystem i varje klass och det finns tillgång till resurslärare på skolan. I den aktuella klassen är det utlagt fem resurstimmar som fokuserar på matematik och svenska, främst läsning och läsförståelse. På skolan arbetar en specialpedagog 21/2 dagar i veckan.

Bea och Bokskolan

Bea arbetar på en F-6 skola, Bokskolan, med ca 100 elever. Skolan ligger i ett sociokulturellt homogent landsbygdsområde och på skolan finns endast ett par elever med annat modersmål än svenska. Bea, 43 år, är grundskollärare 1-7 med inriktning sv/so och tillval engelska. Hon var klar med sin utbildning 1995 och har snart arbetat på skolan i 18 år. Bea undervisar alla elever i årskurs 4 i samtliga ämnen förutom matematik, slöjd, musik och idrott. I varje klass finns en klasslärare. Bea började som klasslärare för åk 4 vid läsårsstart i höstas. Det finns tillgång till resurslärare på skolan som arbetar ca 10 timmar i den aktuella klassen. Timmarna fokuseras främst på enskilda elever i matematik och svenska, främst läsning och läsförståelse. På skolan arbetar en specialpedagog, ca 2 dagar/v.

Cissi och Cypresskolan

Cissi arbetar på en F-6 skola, Cypresskolan, med ca 250 elever. Skolan ligger i ett sociokulturellt heterogent område, ca 30 % av skolans elever har ett annat modersmål än svenska. Cissi är 49 år och är från början förskollärare. Hon vidareutbildade sig till lärare och var klar år 2005. Hon har arbetet på skolan i tolv år. Cissi fick klassen vid skolstarten i åk 4 och undervisar i samtliga ämnen förutom so, slöjd, musik och idrott. Skolan har en klasslärare i varje klass och i den aktuella klassen finns det tillgång till en resurslärare som arbetar ca fem timmar i klassen, främst under matematiklektionerna. På skolan finns en specialpedagog, som arbetar alla dagar i veckan. Cissi är en av de språkambassadörer som finns på kommunens grundskolor och som har i uppdrag att vidareutbilda sina kollegor i det hon får med sig från kommunens lässatsning. Tillsammans med språkambassadörer på andra skolor får hon utbildning av kommunens fyra språkutvecklare när det gäller lässtrategier i undervisningen.

4.4 Genomförande

Inledningsvis kontaktades de lärare som var aktuella för studien. De mailades en förfrågan, i ett missivbrev (bil. 1), att delta i studien. Dessförinnan hade en telefonkontakt tagits med rektor, dels för att förankra studien och dels för att få ett godkännande att gå vidare och maila berörda lärare. Tre observationstillfällen, som varade mellan 45 och 70 minuter, bokades in i startskedet med varje lärare. Bedömningen gjordes att detta antal skulle ge en tillräcklig insyn i verksamheten och en god grund för intervjufrågor. Dessutom verkade sammanlagt nio observationstillfällen och tre intervjuer rimligt för den tid uppsatsen hade till sitt förfogande. För många observationer och intervjuer kan leda till tidspress och analysen blir tunn (Stukát, 2011). Utrymme fanns dock för ytterligare observationer om det skulle visa sig behövas för studiens resultat. Innan observationerna startade, krävdes det att först lära känna den klass och lärare där studien skulle genomföras. Klasserna och läraren besöktes veckan innan observationerna startade då möjlighet gavs för presentation av studien och mig själv.

Observationerna hade dels förberetts genom deltagande i undervisningen, dels genom en pilotstudie av ett strukturerat observationsschema (bil. 3) som fungerade som stöd under observationerna och kompletterades efteråt. Pilotstudien ledde till små justeringar, såsom färre rubriker, förtydliganden av rubriker samt att de två rutorna tid för reflektion och övrigt lades till. Observationsanteckningar fördes på en delad A4 sida för att kunna skilja på text och beskrivning samt tanke och reflektion (Adelmann, 2009). I samtal med lärare före och efter undervisningspassen genererades en viss kunskap samt förståelse som var värdefull i det fortsatta arbetet med observationer och förberdelser för intervjuer.

Observationerna låg till grund för den intervjuguide som användes vid intervjutillfället. En pilotintervju genomfördes innan det första intervjutillfället. Den resulterade i att några frågor fick underliggande frågor för att förtydligas, även ordningen på frågorna förändrades. De sista frågorna i intervjuguiden såg lite olika ut för varje intervjutillfälle beroende på vad som kommit fram under observationerna. Observationer och intervjuer ledde fram till ett empiriskt underlag som dokumenterades i form av anteckningar och inspelningar. Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafon och skrevs rent i anslutning till varje intervju. Under intervjun gjordes också stödanteckningar.

4.5 Bearbetning och analys

Observationer, intervjuer och analys byggde upp en kunskap om praktiken för att kunna besvara frågeställningar och uppnå syftet. Det var en process som byggde på en hermeneutisk ansats, att fånga delarna för att kunna se helheten. Observationer genomfördes och nedtecknades i direkt anslutning. Därefter skedde bearbetning av det som setts och upplevts med kompletterande, strukturerande och analyserande av stödanteckningarna och egna reflektioner skrevs ner (Bjørndal, 2010). Anteckningarna lästes igenom utifrån syfte och frågeställningar.

I enlighet med Kvale och Brinkmann (2009) har meningskoncentrering använts vid analysen, för att dra samman observationerna och intervjupersonens formuleringar till kortare svar där huvudinnehållet, kärnan, lyfts fram. Markeringar gjordes med olika färger för att lättare kunna kategorisera och synliggöra resultatet.

Vid observation och genomförande av intervju och analys är det viktigt att vara kritisk till egna observationer och slutsatser (Bjørndal, 2010). Dokumentet har kontinuerligt, allteftersom varje del i uppsatsen bearbetats, lästs igenom av handledaren.

4.6 Trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet

Validitet innebär att forskaren verkligen visar, att han eller hon undersöker det forskaren gett sig ut för att undersöka. Detta innebär att forskningsfrågornas innehåll följs genom beskrivningen av problemområdet, dvs. litteraturgenomgångens innehåll, genom beskrivning av relevant vetenskaplig ansats med tillhörande vetenskapliga redskap, genom bearbetning av data och insikten om framkommen ny kunskap, dvs. studiens resultat. Jag uppfattar att jag har åstadkommit validitet i studien.

Reliabilitet innebär noggrannheten av det konkreta genomförandet. En hög reliabilitet kan nå genom att studera fenomen utifrån olika metoder, t.ex. observation och intervju. Det som har observerats kan jämföras med det som har sagts (Merriam, 1994). Ödman (2007) menar att när det gäller reliabilitet, ska de olika tolkningarna som görs, vara relaterade till varandra och med det som tolkas. En reliabel tolkning ska ge mening åt det som studeras. Det är angeläget att förmedla det som kommit fram samt att noggrant redovisa alla steg som tas genom studien. Läsaren ska förstå vilka val och ställningstaganden som är gjorda, vilket ökar studiens reliabilitet. En sak att ta i beaktande är att människan lever i en komplex värld som gör att hon inte alltid handlar och reagerar på samma sätt (Merriam, 1994).

Ett bra sätt att granska och värdera tillförlitligheten, dvs. reliabiliteten i syfte, frågeställningar och mätinstrumenten är att låta andra personer studera och bedöma. Om referenser och källor är relevanta kan det också höja tillförlitligheten i studien (Stukát, 2011).

Genom att återvända till de aktuella skolorna och göra flera observationer gavs möjligheter att reda ut oklarheter och kunna se med nya ögon efter bearbetning och analys av förda anteckningar och observationsguide. En fortlöpande analys blir en kontinuerlig granskning av data. Teorier omprövades utifrån studiens syfte vilket stärker giltigheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Fangen (2005) menar att kunskap utvecklas i samverkan mellan forskare och deltagare, vilket kan ses som en bra grund för att kunna bedöma giltigheten i tolkningarna och analysen.

Tillförlitligheten stärktes genom noggranna planeringar och förberedelser inför varje observation och intervju samt att efterarbetning skedde i direkt anslutning till besöket.

Aspers (2007) menar att utbildning och erfarenhet kan ses som en tillgång när det gäller området som ska studeras. Kvale och Brinkmann (1997) anser att grundläggande kunskap är en fördel om den undersökta verksamheten ses ifrån ett utifrånperspektiv. För att minska påverkan av förförståelse valdes okända verksamheter. Det kan vara lättare att distansera sig när man inte är känd i den miljö som undersöks.

Avsikten med studien var inte att eftersträva generaliserbarhet, utan det handlade om att få exempel på och fördjupa förståelsen av hur lärare kan planera och arbeta i praktiken, samt att nå informanternas upplevelser och tankar. Undersökningen gör inte anspråk på att representera ett stort antal personer. Istället är diskussionen av rimliga, tillförlitliga och trovärdiga tolkningar motiverande för val och vilka grunder resultatet är baserat på (Stukát, 2011).

Stukát (2011) menar att resultaten sällan är generaliserbara i kvalitativa studier. En kvalitativ studie med observationer och intervjuer kan ge information till läsaren som själv kan känna igen sig men som också kan förstå något från någon annans perspektiv och erfara något nytt. Studiens resultat kan komma till användning och spridas till andra skolor, lärare, speciallärare och specialpedagoger samt förhoppningsvis utveckla deras verksamhet.

Generaliserbarheten i kvalitativa studier avgörs inte av antalet personer i studien. Om meningen hade varit att beskriva kvantitet, hade det varit antalet uppfattningar och tankar som hade kvantifierats. För en fördjupad förståelse uppfattar inte jag att detta i denna studie är av värde. Dock har beskrivningar av andras forskningar, konkret redovisade i beskrivningen av problemområdet (litteraturgenomgången) presenterat närhet till andra forskares studier, vars resultat tillsammans med denna studies skulle kunna sammanföras för en allmän generalisering.

4.7 Etiska aspekter

I en vetenskaplig studie ska god etik uppvisas. Vetenskapsrådet (2007) har formulerat forskningsetiska principer gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Information, både muntlig och skriftlig, kring studien lämnades i det inledande skedet. Informanter samt rektorer informerades om syftet med studien - varför och hur undersökningen skulle ske samt användningen av metoder och hur resultatet skulle redovisas. Eleverna informerades muntligt av klassläraren och information skickades hem till föräldrar.

Samtyckekravet infriades genom att respondenterna gav sitt samtycke till att delta. De informerades om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan.

Konfidentialitetskravet beaktades genom att de deltagande inte ska kunna identifieras samt att personuppgifter förvaras på ett sådant sätt att utomstående inte kan ta del av dem. Genom att skolorna och informanterna fick fingerade namn, Allis på Almskolan, Bea på Bokskolan och Cissi på Cypressskolan, och att beskrivningen av informanterna, deras utbildning och i vilken kommun de arbetade i skrevs fram på ett allmänt och kortfattat sätt säkrades integriteten. Inspelningar och anteckningar förvaras till dess att magisteruppsatsen är godkänd. Därefter kommer innehållet att raderas och förstöras. Informanterna informerades om tystnadsplikt och nyttjandekravet tillgodosågs genom att de delgavs information om att materialet skulle behandlas konfidentiellt och enbart användas i studien.

5. Resultat

Resultatet sammanfattas under rubriker som grundar sig på syftets frågeställningar samt studiens intervjufrågor och observationsschema. Resultaten redovisas delvis i form av utsagor för att lyfta fram det centrala för varje frågeställning. Syftet med studien är inte i första hand att jämföra de tre lärarna utan att belysa de olika sätt som de planerar och genomför arbetet med olika texter och läsförståelse på i sina klasser.

5.1 Lärarnas uppfattning om vad läsförståelse är

På frågan om hur lärarna definierar läsförståelse finns tydliga likheter i deras svar. De menar att det är en kombination av att kunna avkoda rätt och förstå det man läser, kunna inferera – att läsa mellan raderna. Allis betonar särskilt interaktionen mellan läsare och text.

Att texten ger någonting, väcker en känsla eller lär en något nytt eller skapar någonting. Att få med sig någonting av texten.

Bea tar upp betydelsen av att kunna läsa olika genrer, använda olika strategier och ha läsflyt.

För mig är läsförståelse att man kan behärska olika typer av texter och att du kan behärska de här texterna med hjälp av olika lässtrategier. Du ska kunna se om det är en faktatext eller en skönlitterär text... Sedan innefattar väl också läsförståelse att ha läsflyt, men jag har också varit med om vid flera tillfällen, att du kanske inte har det där riktiga flytet men du kan förstå en text väldigt väl, så de behöver inte gå hand i hand fast de ofta gör det.

5.2 Lärarnas uppfattning om hur elever lär sig förstå det de läser

Lärarna presenterar olika sätt för att beskriva hur elever lär sig förstå det de läser. Alla tre poängterar dock samtalets betydelse.

Jag tror absolut i möten och samtal med varandra. Men även med mig som lärare... och inte för stora grupper så att de kan gömma sig.

På Almskolan har de arbetat med bokcirklar tillsammans med bibliotekarien och Allis menar att bokcirkarna har varit ett lyft för läsförståelsen.

Bea trycker på att eleverna ska få arbeta med texter och läsning på olika sätt för att läraren ska få en uppfattning vilken förståelse eleverna har för att sedan kunna stärka läsförståelsen. Det handlar om att klargöra olika ord och begrepp. Hon berättar att hon ofta arbetar med bilder,

vilket också har kommit fram under observationerna. Bilderna kan belysa om eleverna har förstått på samma sätt. Klassen har ofta talat om hur författaren skickligt beskriver en miljö så att alla nästan får samma bilder. Bea berättar att det var när de skulle rita en person utifrån boken de läst som det kom fram att två elever hade missat att personen, som liten pojke, hade blivit av med ett ben fastän den informationen hade kommit fram i texten de läst tillsammans och i diskussioner om texten.

Bilder kan klargöra hur elever lär sig förstå och deras uppfattning. Man behöver inte alltid skriftligt eller muntligt svara på någonting utan man kan uttrycka sig på andra sätt också. Det viktiga är variationen så att alla har möjlighet att förstå och ibland för att repetera.

Cissi påtalar elevers omvärldsorientering och upplevelser som viktig för läsförståelsen.

Barn som är berikade med en rik fritid och upplevelser i livet där man gör saker tillsammans har mer erfarenhet, fler ord och begrepp och de kan tänka så mycket vidare vad som kan hända.

Hon poängterar också att alla människor kan bära på erfarenheter som ingen annan har eller som det står om i böcker. Cissi trycker på vinsten med den mångkulturella skolan.

Det är därför vi ska ha kulturkrockar. Det är därför vi ska ha blandade barn i våra grupper. Vi får olika erfarenheter till livs. Det är viktigt för vår läsförståelse.

5.3 Lärarnas uppfattning om hur eleverna ges en självmedvetenhet om vad läsförståelse är

Detta var något som informanterna uttryckte att de inte tidigare hade funderat över. Samtliga säger att de tror att eleverna är medvetna om att läsförståelse är viktigt och att lärarna förtydligar det genom att tala med eleverna om målen i svenska och läsförståelse. Ett par lärare nämner också att klasserna talar om varför det är bra att förstå det man läser i vardagen utanför klassrummet.

Vi har pratat om allt från tidtabeller till recept. Att det är viktigt att förstå annars kan det bli fel.

Allis tror att det kan vara svårare för de lässvaga att förstå vad de ska använda läsförståelsen till. Hon menar att för en del är det bara så att det är viktigt utan att de reflekterar över det.

Bea menar att det gäller att vara tydlig i och variera undervisningen samt att arbeta aktivt med strategier för att få eleverna att inse att de är goda läsare men att de kan bli bättre. Genom att arbeta med strategier, frågor och bilder kan en text förtydligas.

Ofta är det ju så att de som har svårt för läsning har svårt att förstå. Man tror man kan läsa bara för att man kan avkoda. Att kunna läsa, det är så mycket mer.

Ett sätt för att få eleverna medvetna om vad läsförståelse är, menar Cissi, om de enskilt kan svara på frågor på en text. De får använda boken, men det är ett sätt för eleverna att bli medvetna om de har förstått texten de läst eller om de måste sitta och bläddra i boken. Ett annat

sätt att ge eleverna en självmedvetenhet om vad läsförståelse är menar läraren kan vara om de förstår och är med i resonemanget när klassen diskuterar en text.

Valet av text är så viktigt. Hänger de med? Är texten tillräckligt intressant och på rätt nivå för att eleverna ska bry sig? Det går inte att tillfredsställa alla men man kan väcka ett intresse.

Cissi tror att hennes elever har klart för sig varför de måste förstå det de läser, att förmågan behövs utanför skolan. *Det är grunden till så mycket. Jag måste t.ex. förstå en instruktion.*

5.4 Genomförande av lektioner

På Almskolan har de tre observationspassen innehållit två pass när klassen har arbetat med läsförståelse utifrån sina egna tystläsningsböcker och utifrån klassens nuvarande högläsningsbok, "Hemliga klubben", av Susanne MacFie. Vid det sista tillfället arbetade klassen med landskapet Gotland där de gick igenom en lärobokstext och en av eleverna fick presentera Gotland, som hon kände väl till.

På Bokskolan arbetade eleverna vid första tillfället med läsförståelse i materialet "Läsa mellan raderna". Under de två andra observationspassen jobbade klassen utifrån Maj Bylocks skönlitterära bok "Borgen i fjärran" kopplat till so-ämnet.

Under de två första gångerna arbetade klassen på Cypresskolan med boken "Svarta handsken" skriven av Ingela Korsell. Utifrån boken arbetade eleverna med läsförståelse och skrivuppgifter. Vid sista tillfället arbetade de med lässtrategier, främst med att inferera, ur ett häfte kopierat från "Läsförståelse" av Lena Franzén.

5.4.1 Exempel på hur lärare arbetar med elever och elevgrupper när det gäller olika texter; skönlitterära texter, faktatexter och sakprosatexter.

De tre lärarna i studien representerar tre delvis olika sätt att arbeta med texter och läsförståelse. När eleverna läser ur sina bänkböcker ser Allis det som tillfällen att arbeta med läsförståelse i grupp. Hon ger eleverna frågor till texten, svaren ska de skiva ner på post it - lappar.

Idag ska ni leta efter en miljöbeskrivning. Ni ska också leta efter ett svårt ord, det kan t.ex. vara svårt att uttala eller svårt att stava. Vi hjälps åt, tillsammans kan vi mycket. Det tredje är att leta efter ett ord med spänning.

Efter en stund bryts läsningen och alla elever får välja en av frågorna som de vill svara på eller diskutera utifrån sin bok. Med hjälp av stickor med elevernas namn dras en elev i taget som får ordet. En del berättar kortfattat andra berättar mer, men alla säger något. Läraren ställer frågor för att utveckla svaren och reda ut oklarheter.

Vid nästa tillfälle läser Allis högt ur klassens högläsningsbok. Elevernas uppgift är att under tiden de lyssnar och en stund efter att Allis har läst klart fylla i en stencil med fyra rutor och en symbol i varje ruta. Det gäller att hitta något under den glada munnen, något roligt eller som eleven tycker om. Under den ledsna/arga munnen ska eleverna hitta något som inte är så bra i boken. Frågetecknet står för något eleverna undrar över. I den sista rutan står ordet kopplingar och det gäller för eleverna att koppla texten till sig själv eller till en annan text som de har läst eller att kunna koppla texten till världen runt omkring sig.

Under tiden Allis läser ställer hon frågor, förtydligar, tar pauser, tittar upp och ser så att alla är med. När läsningen är slut och alla har fått skriva något i rutorna får eleverna med hjälp av namnstickorna presentera vad de har skrivit under en ruta. Allis ger respons och ställer frågor till var och en.

Varför tror du det? Kan de vara så? Hur tänker du?

Bea tränar regelbundet på att inferera, d.v.s. att läsa mellan raderna i en text. Eleverna får se texten både på smartboarden och på ett papper framför sig. Uppgiften under ett observationspass är att försöka hitta svar på frågorna och kunna styrka med ledtrådar.

Nu får vi tänka, vilka ledtrådar hittar vi i texten och vad vet vi sedan tidigare?

Eleverna arbetar enskilt och stryker under ledtrådar i texten. Bea stoppar efter en stund när hon har sett att alla har försökt och låter dem tänka i par. Efter en stund bjuds eleverna in att få tänka tillsammans. De visar ledtrådar i texten och läraren stryker under på smartboarden.

Bea kopplar May Bylocks bok "Borgen i fjärran" till klassens arbete med Vikingatiden. Vid uppstarten av arbetet går Bea igenom på smartboarden vad som står i Lgr 11 och varför klassen ska jobba på just detta sätt och med denna bok. Bea förklarar också att eleverna ska få jobba med olika strategier. Hon förklarar begreppet strategier och vad det kan innebära. Hon går igenom vad eleverna ska visa att de kan under och efter arbetet. Arbetet med boken börjar med att eleverna får förutspå vad boken handlar om utifrån bokens framsida och titel. Klassen arbetar som tidigare utifrån EPA- modellen. E står för enskilda tankar, P står för partankar, A står för alla tillsammans. Eleverna får ofta först försöka på egen hand när de arbetar, för att sedan fortsätta att diskutera med varandra i par. Slutligen lyfts uppgiften i klassen, alla tillsammans.

Tänk själv först, prata sedan med din vän och till sist diskuterar vi tillsammans.

På Cypressskolan arbetar eleverna under första delen av vårterminen utifrån boken "Svarta handsken", en berättelse som berättas ur tre personers olika synvinkel. Utöver texten och läsförståelsen arbetar Cissi parallellt med skrivuppgifter. Klassen tar hjälp av de personbeskrivningar som finns i boken, de diskuterar dem och får sedan skriva en egen beskrivning.

Vi vet inte allt om personerna än eftersom vi inte har läst hela boken. Men vi vet lite. Ibland kan vi få läsa mellan raderna och inferera.

När eleverna har skrivit klart får de dela med sig till en kamrat. Vid nästa tillfälle ställer Cissi och klassen en hypotes: Vad kommer att hända i bokens sista del? Klassen diskuterar vad de hade för frågor efter del ett och två, vad de vet säkert och vilka nya frågor de har fått. Skrivuppgiften är att skriva en egen kort del tre innan de börjar läsa del tre i boken. Eleverna ska också läsa upp sina slut för varandra, två och två.

Ställ frågor till varandra som du tycker att du inte fått svar på eller som är oklara. Har du lärt dig något mer om innehållet i boken efter att du har delgett och samtalat med dina kompisar. Vad?

Cypressskolans åk 4 arbetar också med att inferera i olika texter.

På Almskolan arbetar Allis och hennes elever med landskapstexter som bryts ner och förtydligas. Klassen läser tillsammans och namnstickorna bestämmer vem som ska börja. Allis betonar att faktatexter är svåra att läsa med många svåra ord. Allis och klassen hjälps åt att förklara. De tittar också på kartan och går igenom olika begrepp. Klassen tittar på rubriker och bilder för att få information.

Vad tror ni denna del kommer att handla om?

En del elever gör kopplingar till egna upplevelser eller till en annan text, vilket Allis förstärker med begreppen; text till självkoppling och text till textkoppling.

Allis berättar att hon försöker variera faktatexter och svårighetsgrad. Om det är för svåra eller tråkiga texter brukar hon berätta för klassen istället. Klassen arbetar ofta med tankekartor eller stödord som de använder sig utav när Allis har berättat muntligt eller när de har tittat på film. När Bokskolans fyror arbetar med faktatexter utgår Bea från bokens bilder och rubriker och tillsammans försöker hon och klassen att bryta ner texten med frågor.

Men de har inte så aktivt själva fått ställa frågor än utan jag har mest modellerat än så länge hur man kan göra, vilka frågor som kan ställas. ... Var i boken kan du hitta svaret? Några har som strategi att läsa underrubriken.

Bea menar att hon använder olika texter för de lässvaga och ibland skriver hon ihop en egen text. Hon arbetar utifrån att alla ska ha en förförståelse innan de sätter igång och läser texten och det ligger på henne som lärare.

... det som är nackdelen med dagens faktatexter om man jämför med texter som fanns förut är att de saknar utfyllnader som förklarar. Det bara talas om att munkarna bor i klostret, men man får inte veta varför de kom dit och vad de gör.

Cissi har inte huvudansvar för so-ämnet i åk 4, men klassen kommer ändå i kontakt med faktatexter under hennes lektioner. Under vårterminen har eleverna läsläxa i biologiboken. Frågor på texten arbetar de efteråt med i klassrummet. Innan boken skickas hem krävs det att Cissi och eleverna har gått igenom texten grundligt tillsammans, att de har brutit ner den, tittat på bilder, rubriker och förklarat ord. De lässvaga får hjälp av resursläraren att repetera texten.

Sakprosatexter är den genre som lärarna arbetar minst med, i intervjuerna säger de tre att det är inget de hoppar över utan det finns med som en mindre del i arbetet med texter och läsförståelse. Allis har arbetat med instruktioner till bilduppgifter och tycker att det blir tydligt om eleverna förstår eller inte. Hon brukar ha en förberedd instruktion när det är pyssel till jul och påsk. Eleverna har fått arbeta med recept i Läsförståelseboken, som är ett läromedel.

Bea arbetar med sakprosatexter samtidigt som klassen arbetar med det under skrivpassen, t.ex. med instruerande texter som recept eller en beskrivning av något. Det gör Bea för att uppmärksamma eleverna på de språkliga drag, som är speciellt för den typen av genre, som ska underlätta när eleverna sedan själva ska skriva en sådan text.

Då jobbar vi inom både skrivardelen och läsdelen för att se vilka kännetecken de olika texterna har.

Cissi berättar att de arbetar med instruktioner i åk 5. Eleverna får bl.a. arbeta med recept.

Hur skriver man ett recept? Vad måste man få med? Det handlar inte om att göra som du vill. Du måste följa och förstå receptet. Gör så här! Det är rena uppmaningar annars blir det inte så.

5.4.2 Hur lärare arbetar specifikt med läsförståelse i klassrummet

Hur lärare arbetar med läsförståelse skiljer sig åt, men en likhet är att de arbetar mindre med tystläsning i klasserna än tidigare. De tror mer på att läsförståelsen utvecklas i det arbete som klassen gör gemensamt. Det är dock olika hur lärarna följer upp och ger respons när eleverna läser på egen hand. Cissi menar att hon har gjort det mer i sina tidigare klasser eftersom de då var två vuxna i klassen och då fanns tiden att sätta sig ner hos vissa elever som behövde hjälp. Då fanns möjlighet att fråga på innehållet, vad som händer sedan, om boken var bra. Cissi poängterar att den egna läsningen i bänkboken nu sker vid färre tillfällen.

Jag har ändrat mitt tänk där. Jag tycker det ger mer när man arbetar med en text tillsammans.

Även Bea har dragit ner på tystläsning i bänkboken och det beror på att hon märker att eleverna går framåt i läsförståelsen genom att göra och bearbeta texter tillsammans. Vid de tillfällen när klassen ändå arbetar med tystläsning är det olika hur Bea arbetar med respons och elevers läsförståelse. Ibland låter hon dem bara läsa men oftast lyssnar hon på några stycken i grupprummet. Hon ställer då frågor för att se om de kan sammanfatta boken eller om de kan förutspå vad som kommer att hända.

Allis ger nästan alltid sina elever en uppgift eller fråga till när de har tystläsning.

... sök efter det eller om du hittar en koppling i dag så sätt post it-lappen där eller i dag när vi slutar så ska du få berätta någonting intressant ur ditt kapitel. ... jag har mer koll på dem nu på något sätt.

I rummet finns också en boksburra med uppgifter som eleverna arbetar utifrån, t.ex. att berätta om boken för klassen, skriva ett brev till huvudpersonen, skicka ett vykort till någon i boken eller rita huvudpersonen.

De får aldrig släppa en bok utan att ha gjort något med den eller berättat om den för någon.

Lärarna använder sig av bibliotekarier i arbetet med läsning och läsförståelsen. Allis berättar att bibliotekarien ställer utvecklande och intressanta frågor som inspirerar eleverna att läsa vidare i en fortsättningsdel eller ny bok. Allis arbetar kontinuerligt med olika boksgrupper, ibland tillsammans med bibliotekarien, där hon blandar eleverna i olika grupper, ibland efter läsförståelseförmåga. I boksgrupperna ska det, enligt Allis, inte vara mer än tre elever för att alla skall komma till tals. I boksgruppen kan de läsa samma bok eller olika böcker, men eleverna samtalar alltid om dem. I mindre grupper kan eleverna också arbeta med faktatexter i so. Om det är en grupp med lässvaga elever kan de istället för att läsa en text titta på film och sedan skriva en egen faktatext. Förståelsen är det viktiga. Är det en grupp med elever som kommit olika långt i sin läsning och förståelse tror Allis att de svaga kan få hjälp av de mer lässtarka.

En viktig del i läsförståelsen, enligt Bea, är att kombinera läsning och skrivning för att nå förståelse eftersom elever lär på olika sätt.

... jag vill ju koppla det vi läser till någon form av tänkande eller görande av något slag och då kan det vara genom att skapa bilder, svara på frågor, skriva en sammanfattning eller vad man tror ska hända sen. Jag kopplar det ofta i någon form till en annan uppgift och då kan det ofta vara en skrivuppgift.

Bea tror att det är bra att få med sig alla sinnen när man lär sig och att det är bra att få använda olika metoder än bara ett sätt.

Jag har en i klassen som är väldigt visuell. ... om jag kan koppla det till något han kan se... Ja, vi lär på olika sätt.

Bea talar också om vikten att visa hur eleverna kan läsa en text. Det är inte självklart att de vet hur de ska närma sig en text. Den vuxne måste fungera som modell. Lärarna berättar att de medvetet försöker att arbeta utifrån elevernas färdigheter, tidigare kunskap och motivation för att öka elevernas läsförståelse.

5.4.3 Strategier som används i undervisningen

I klasserna används liknande strategier som att hitta kopplingar i texten till sig själv, text till självkoppling, till en annan bok eller text, text till textkoppling eller till sin omvärld, text till världenkoppling från Britta Stenssons bok "Mellan raderna"- strategier för en tolkande läsundervisning. De arbetar också med att bryta ner texten, titta på bilder och rubriker, förutspå vad som kommer att hända, vilka frågor som väcks, inferensläsning och att samtala om böckerna.

Bea jobbar mycket med bilder och rubriker för att eleverna ska få en förförståelse innan de ger sig in i en text. Bea utgår från elevernas tankar för att de ska förstå och inte hindras av svåra och konstiga ord. På frågan vilken strategi som är mest framgångsrik svarar Bea att de tillsammans bildar en helhet.

... men på något sätt är det väl så att det som vi har gjort mest det är det som har gett en vinst som t.ex. att inferera. ... och det här med att förutspå. Men också med otydligheter och begrepp.

Cissi berättar att när klassen läser faktatexter modellerar hon hur man som läsare kan gå in i en text och se vad man kan få reda på genom att läsa rubriken, titta på bilderna och vad de berättar. Cissi försöker att plocka isär texterna eftersom de är svåra. Klassen får också leta efter svåra ord och tillsammans försöka förklara dem. Hon poängterar hur värdefullt det är att diskutera i grupp. Den metod som hon använder sig minst av är den tysta läsningen eftersom hon har svårt att få respons på det som vuxen.

Hur ska jag då veta att de har förstått?

Den strategi som inte har satt sig ännu är enligt Bea när hon själv modellerar genom att ställa frågor på texten för att lära eleverna ifrågasätta och ställa egna frågor. Eleverna är inte där än men det beror på att de inte har tränat så mycket på den strategin. Allis anser att den strategi som är svårast för eleverna när det gäller läsförståelse är när klassen läser en gemensam text och de själva ska svara på frågor. Det som kan vara svårt är att få med alla i arbetet. Lärarna bestämmer ibland vem som får svara för att alla ska få möjlighet och känna att de är med.

5.5 Planering av lektioner

Lärarna anser att planeringen av lektioner är a och o för undervisningen när det gäller texter och läsförståelse. Möjligheten att få planera flera kollegor tillsammans är något de eftersträvar, men som inte alltid fungerar schemamässigt.

5.5.1 Lärande-/undervisningsteorier som lärare förankrar sin undervisning i

De tre lärarna menar att människan lär tillsammans och av varandra. Lärandet sker kollektivt.

Fler tänker bättre än en och jag tror också på det här att du kan, att du hela tiden kan utvecklas. Jag utgår från att alla vet någonting, men det kan vara olika och vi har olika bilder och det är väldigt viktigt att vi lyfter upp det så att man gör mycket gemensamt.

Lärarna säger att de ska ge eleverna verktyg, vara en tydlig ledare och modell. De berättar att de till en början stöttar och styr eleverna mer, men efterhand minskar stödet. Lärarnas synsätt och tankar syns också under observationerna.

Allis tror att grunden för lärande läggs i ett tillåtande klimat och att eleverna känner sig trygga i gruppen. Hon menar att det är viktigt att läraren är en förebild och känner inspiration för sina ämnen. Det är angeläget att eleverna känner att läraren tror på dem, men samtidigt ställer krav. Allis menar att läraren ska finnas där som hjälp och stöd.

Cissi trycker också på att hon som lärare är viktig när hon planerar och genomför undervisningen. Är hon inspirerad och tycker det är roligt smittar det av sig på eleverna och lärmiljön.

Att man ska kunna generera den känslan till eleverna att det är kul att vara här och lära tillsammans. När det gäller läsning måste jag vara en inlevelserik människa och vara fokuserad och planerad.

Bea lyfter den formativa bedömningen som viktig för undervisningen och elevers lärande.

Om jag tror att någon kan mer då pratar jag med den eleven och ställer någon följdfråga och oftast kan eleven mycket mer än den t.ex. kunde skriva ner. Att tänka att det finns mer i dem. Jag tar mig den tiden. T.ex. kanske inte den skrivande formen passade just dig och det måste vi ju luska reda på varför det är just så, men inte just nu när du ska visa vad du kan utan just nu behövde det förtydligas med ett samtal. Då får de vara ett annat tillfälle.

Lärarna poängterar också hur viktig planeringstiden är för att de ska kunna göra ett bra jobb och kunna hjälpa eleverna att kritiskt granska det de hör, läser och förstår. Eleverna måste kunna analysera och bearbeta de texter de läser i det informationsflöde som finns.

5.5.2 Arbete utifrån varje elevs förutsättningar och behov samt förebyggande arbete

I klasserna varierar antalet elever som har svårigheter med läsförståelse mellan två och fem elever. Flera elever ska få eller har redan en pedagogisk utredning, som är gjord av specialpedagog, ibland tillsammans med klasslärare. En del elever har också andra mer omfattande utredningar. Alla tre klasserna har mer eller mindre stöd av specialpedagog och resurslärare när det gäller läsning och läsförståelse. Allis tycker det är viktigt att man som lärare inte tänker att eleverna är klara med sin lästräning och läsförståelse när de börjar åk 4 utan att det är en fortsatt process. Bea är tydlig till sina elever att alla måste försöka. Hon talar om för eleverna att boken är elevens första hjälp och det är när eleven inte får hjälp av den som läraren kan stötta. Men eleven måste ha försökt innan läraren kan hjälpa med förtydliganden eller ledtrådar.

Jag förväntar mig att du ska ha försökt och jag kan säga att du ska titta här uppe. Jag märker att de lässvaga utvecklas. Förut var det så att de inte försökte.

På Cypresskolan är det fem elever som har svårigheter med läsförståelsen. Cissi anser att mycket förebyggande arbete görs i klassen genom det de gör tillsammans. Hon menar också att även om elever inte är godkända på läsförståelsen i åk 4 så siktar de mot åk 6.

I åk 6 ska de vara med på tåget genom att vi jobbar aktivt med läsförståelse hela tiden.

I olika stor utsträckning och på olika sätt har lärarna tagit del av resultaten i läsning och läsförståelse från Nationella prov i åk 3. Samtliga vet hur deras klasser ligger till och menar att proven har betydelse för planeringen för då vet de vad de ska bygga på. Bea låter överlämningen från läraren i åk 3 och resultatet finnas med när hon planerar och genomför arbetet med texter och läsförståelse i klassen. En önskan från Cissi är att lärarna på skolan skulle hjälpas åt att rätta och sambedöma proven. Det skulle, enligt henne, vara en stor vinst i det fortsatta planerandet och lägga grunden till en röd tråd i arbetet med läsförståelse.

5.5.3 Inspirationskällor

Samtliga informanter menar att den pågående lässatsningen i kommunen har betydelse för hur de arbetar med texter och läsförståelse i klassrummet. För alla är det inte så mycket nytt eftersom läsning och läsförståelse har varit i fokus länge, men de anser att de har fått tydligare redskap. Även inspirerande kollegor och samtal i arbetslag och grupper har betydelse.

Allis betonar sitt eget intresse för svenskämnet, läsning och läsförståelse. Responsen från eleverna, deras tankar, idéer men också resultat ger inspiration att jobba vidare och utveckla arbetet i klassen. Hon tycker att samarbetet med bibliotekarien har betytt mycket och hon saknar att kunna jobba två parallellklasser tillsammans.

Bea lyfter mer, än lässatsningen, fram sin inre drivkraft, att det är roligt att undervisa, den egna utvecklingen och engagemanget att arbeta i enlighet med Lgr 11.

Jag vill göra det så bra som möjligt och jag vill göra rätt saker och jag vill vara så tydlig som möjligt för eleverna.

Hon nämner också flera hemsidor som hon är uppdaterad på, t.ex. "the Big five", "Flippa klassrummet", "Pedagog Stockholm" och "Skolverket".

Jag vill hålla mig ajour, utvecklas. Då blir jag en bättre inspiratör och lärare.

Cissi är en av de drivande när det gäller läsning och läsförståelse på sin skola. Eftersom hon är en av lässatsningens språkambassadörer som finns ute på skolorna, nämner hon att hon får mycket med sig från de träffar då hon möter ambassadörer från andra skolor. Hon har fått nya begrepp och det är viktigt att ge till eleverna.

Lärarna nämner också arbetet med bedömning för lärande, BFL, som betydelsefullt för undervisningen i klassrummet och för eleverna.

Arbetsätten är dem tillgodo. Det kvittot har vi inte idag. Det kvittot kanske vi ser i åk 9 eller på gymnasiet, men det kommer absolut. Jag är helt säker på det.

Lärarna säger att de försöker hålla sig ajour med ny litteratur, men det skiljer sig åt vad de har läst. Allis berättar om Aidan Chambers boksamtal, som hon kommit i kontakt med genom lässatsningen. Hon arbetar efter ett schema där eleverna får fundera över frågor i texten. Allis utgår från att när eleverna berättar om sina tankar för någon annan ser de dem på ett annat sätt. Hon menar att eleverna behöver varandra för att utvecklas.

Bea nämner författare som Hattie, Steinbeck och Lundahl. Hon berättar att hon är intresserad av forskning och nya rön.

Cissi har bl.a. läst Stensson, Gibbons och Reichenberg, litteratur som ingår i kommunens lässatsning med syfte att höja elevernas läsförståelse genom att arbeta med olika lässtrategier. Hon tycker att dessa författare har öppnat upp för nya tankar. Cissi menar att hon ser på litteratur med glasögon som är mer inriktade på läsning och läsförståelse än något annat. Cissi säger att hon är övertygad om att lässatsningen kommer att ge resultat. Alla tre lärarna anser att de behöver förkovra sig i litteratur för att utvecklas själva, vilket gynnar läsförståelseundervisningen. Men de anser också att de har erfarenhet och beprövade arbetssätt med sig från åren som lärare som de har användning för i läsförståelseundervisningen.

5.5.4 Val av texter, material och läromedel

Allis, Bea och Cissi nämner alla tre vikten av att ha en bibliotekarie på skolan som är intresserad och kunnig. Ofta när det handlar om att välja skönlitterära böcker tar de hjälp av skolans bibliotekarie. När det handlar om faktatexter används de läroböcker som finns på skolan. Det skiljer sig åt på skolorna vilka texter och böcker som finns och vilka som används i undervisningen. Det händer att Bea skriver egna texter om läroböckerna är för svåra eller inaktuella.

På Almskolan arbetar Allis utifrån läromedlet Läsförståelse A, B och C. Men när det gäller skönlitteratur hon har försökt att använda sådana böcker som hon vet att eleverna tycker om. Förra årets författarbesök och bibliotekariens olika bokcirklar har inspirerat. Just nu är det genren deckare som går hem bäst i klassen och som används till högläsning och till arbetet med läsförståelse. På Bokskolan har det under ett tag inte funnits någon bibliotekarie, det är först nu under vårterminen som skolan har tillgång till en. Bea har därför använt sig mycket av Mediapoolen och beställt klassuppsättningar därifrån.

Jag är förtjust i att alla har samma bok, vinsten är stor när alla kan utgå från samma. Jag har också gjort så att jag har haft två olika böcker, två nivåer. Man kan lägga sig snäppet över när man är lässvag, om man ska göra detta gemensamt för du får höra och lära dig av de andra. Det är vinsten, det tycker jag.

Cissi använder sig ofta av barnbokstexter och bilderböcker i undervisningen. Eleverna väljer varsin bok och klassen samtalar om dem, om innehåll och bilder.

Bea berättar att när hon började med inferensläsning så valde hon texter som hon trodde låg nära elevernas erfarenheter och intressen. Att de kunde förknippa sig med känslan eller att de hade varit med om något likande, att de hade en förförståelse. Bea anser att man inte alltid kan arbeta med texter man förstår utan man måste också få utmaningar.

När det gäller val av faktatexter berättar Cissi att hon utgår från Lgr 11. Där står det vad eleverna ska ha med sig för kunskap och vad som ska gås igenom.

Jag använder mig av olika läromedel som vi har... läsförståelse ingår i många ämnen, genomsyrar alla ämnen.

Läroböcker, enligt de tre lärarna, är uppbyggda på det sättet att det ska finnas med så mycket fakta som möjligt, men det är sällan några förtydliganden eller förklarande ord. Lärarna talar om vikten att bryta ner texterna och förtydliga, att eleverna får en förförståelse innan fakta-tyngda texter ges. De menar att eleverna inte bara ska få en text utan de ska ha förstått vad den kommer att handla om. Eftersom skolorna har en begränsad budget är de tre lärarna hänvisade till material och läromedel som finns på skolorna när det gäller läsning och läsförståelse. Det gäller att själv vara driftig och vända sig exempelvis till Mediapoolen, ta hjälp av biblioteken eller att författa ett eget material för att få goda texter. Lärarna menar att val av texter har betydelse för läsförståelsen. De tycker att de når bäst resultat i läsförståelse med texter och böcker som intresserar eleverna. Under observationstillfällena användes mest skönlitteratur när klasserna arbetade med texter och läsförståelse.

På Almskolan jobbar klassen både med skönlitteratur som Allis läser högt ur och böcker som eleverna läser själva och som sedan klassen bearbetar tillsammans. Under ett av observationspassen läser Allis högt ur "Hemliga klubben"- en bok av Susanne MacFie. Vid det tredje tillfället arbetar klassen med Gotland och använder "Landskapsboken". I Beas klass kopplas ämnen ihop. Klassen läser Maj Bylocks serie om Vikingaflickan Åsa som de nu får följa i den tredje boken "Borgen i fjärran". Från boken kan eleverna göra kopplingar till so-ämnet. Vid ett tillfälle arbetar de tillsammans i materialet "Läsa mellan raderna".

Hos Cissi läser klassen tillsammans ur boken "Svarta handsken" av Ingela Korsell. Eleverna får sedan jobba med uppgifter, som Cissi fått inspiration från "Idebrunnen", en lärarhandledning till Svarta handsken.

Det märks skillnader inom informations- och kommunikationsteknik på skolorna. På Almskolan och Cypresskolan ligger man efter med iPads, smartboards och datorer. Lärarna tror att t.ex. iPads skulle kunna vara till hjälp när det gäller att hitta individuella texter till eleverna.

... man har ju en ambition, men man når inte hela vägen fram. Det kan jag känna med so ibland, att nu är det här för svårt och då får man muntligt berätta men de behöver ju en helt annan text då.

Bea har en egen smartboard i klassrummet, vilken hon använder varje dag. Vid de fyra tidigare besöks- och observationstillfällena i klassen har verktyget varit igång. Under intervjutillfället berättar Bea att smartboarden inte hade fungerat under dagen. Detta påverkade undervisningen eftersom eleverna är vana vid det. Smartboarden hjälper särskilt en pojke med visuella problem och koncentrationssvårigheter att lättare kunna koncentrera sig längre stunder.

Det är ett hjälpmedel som kan fånga uppmärksamheten mer och längre stunder, inte bara när det handlar om läsförståelse.

Bokskolan har satsat sina få iPads på lågstadiet. Bea ser en vinst också med detta hjälpmedel, framförallt att eleverna t.ex. kan dokumentera sina arbeten, hämta information, fotografera och läsa. Bea menar att man kan fånga ögonblicket på ett annat sätt.

Under vårens studiedagar jobbade Bea med Creaza, som är ett onlinebaserat program för att skapa tankekartor, serier, ljud och film. Hon gjorde en film, med bilder och röst, till en saga som en elev hade gjort för många år sedan. Detta ska senare vara en inspirationsdel i det sago-tema som Bea håller i åk 5 där läsförståelse finns med som en röd tråd.

5.6 Samspel, samlärande, delaktighet och reflektion

Observationerna i klassrummen visar ett samspel mellan lärare och elever där lärarna bjuder in eleverna i diskussioner med frågor och förtydliganden. I de flesta fall är läraren en tydlig ledare som väntar in elevernas försök, ibland sker lotsning med hjälp av frågor. En del elever får mer personlig hjälp.

Det gäller att fånga in de som man vet behöver hjälp på traven.

Lärarna anser att man lär tillsammans med andra. Cissi menar att samtal lyfter hela klassen. Många elever i klasserna är aktiva under observationerna och lärarna försöker på olika sätt att stärka de som behöver extra hjälp med att repetera, förstärka och förtydliga. På Almskolan och Cypressskolan sitter eleverna i hästsko och på Bokskolan sitter eleverna två och två. Dessa båda sätt att möblera klassrummen menar lärarna underlättar vid diskussioner och samtal.

På Almskolan använder Allis stickor men barnens och sitt eget namn på. Vid samtliga observationstillfällen drar hon en sticka så att alla elever och hon själv får svara. Ofta kan eleverna välja på flera frågor att svara på, t.ex. om de själva har en fråga, vill svara på vad ett ord betyder eller om de vill berätta mer. Det viktiga är att alla kommer till tals. Detta är ett arbetssätt som har vuxit fram och börjar nu fungera som Allis vill, alla vågar ta ordet, med eller utan stickor. Behöver någon hjälp finns hjälpen naturligt från klasskamraterna och läraren.

Bea har få elever i sin klass och tycker om att de sitter två och två. Hon menar att det är lätt att nå alla elever, särskilt de som behöver hjälp. Bea uttrycker flera gånger under observationerna att hon tror på eleverna och att de hjälps åt.

Det gör inget om man stavar fel eller skriver fel. Det viktigaste är att man förstår. Tro att du kan, för det kan du. Vi hjälps åt när du har provat.

Bea arbetar utifrån EPA-modellen. Eleverna får ofta först försöka på egen hand när de arbetar, för att sedan fortsätta att diskutera med varandra i par. De sitter två och två och platserna byts

ofta. Slutligen lyfts uppgiften, problemet eller frågan i klassen, alla tillsammans. Bea menar att på detta sätt har eleven i alla fall kommit till tals två och två om inte alla kan få svara i den gemensamma diskussionen. Däremot har eleven alltid fått lyssna på andras tankar.

På Cypressskolan följer Cissi upp mycket i par. Eleverna får efter att de har arbetat med texten på olika sätt, t.ex. läsa upp sin personbeskrivning de gjort utifrån personerna i ”Svarta handsken” för en kamrat. Cissi delar in i grupper där det både finns lässvaga och lässtarka elever, då får de lässvaga en skjuts. I undervisningen trycker Cissi flera gånger på att de arbetar för att hjälpa varandra.

Alla ska få vara med i diskussionen. Alla ska förstå, det är viktigt.

I de tre klassrummen arbetas det med reflektion. Eleverna får fundera över frågor, begrepp och svåra ord enskilt, i par eller tillsammans. Lärarna menar att eleverna får träna sig på att lyssna och tala i samtalen. Lärarna anser att de kan lägga mer tid på reflektion och eftertanke varför man gör på ett visst sätt, vilket observationerna också visar.

På Almskolan lyfter Allis och klassen kontinuerligt oklarheter och tar hjälp av varandra. Allis menar att eleverna får andra bilder när de förklarar och berättar för varandra. Bea avslutar sina undervisningspass med att samla ihop eleverna och sammanfatta dagens lektion om läsförståelse. Eleverna får fundera på vad de har gjort och lärt sig under lektionen. Cissi säger under ett av passen när eleverna har arbetat med personbeskrivningar i texten och skrivit egna:

Prata nu två och två som ni sitter – Vad lärde vi oss av det här?

Uppföljning och utvärdering av elevernas läsförståelse förekommer enligt lärarna kontinuerligt i undervisningen och genom tester.

5.7 Huvudresultat och slutsatser

De tre lärarna beskriver läsförståelse som att avkoda rätt, ha läsflyt, kunna läsa mellan rader, ett samspel mellan läsare och text samt kunna ta del av olika typer av genre med hjälp av strategier. En lärare betonar interaktionen mellan läsare och text som betydelsefull för läsförståelsen.

Det finns skillnader hur de beskriver hur elever lär sig förstå det de läser. Något som alla tre betonar är att det sker i samspel och diskussioner med andra. Den mångkulturella skolan poängteras som en möjlighet att dela erfarenheter med andra som är till hjälp för läsförståelsen.

Lärarna har olika tankar kring hur eleverna blir medvetna om vad läsförståelse är, men alla tre säger att de tror att eleverna är medvetna om att läsförståelse är viktigt, inte minst för livet utanför klassrummet. Lärarna betonar läsförståelsens betydelse genom att tala med eleverna om målen i svenska och läsförståelse.

De tre lärarna arbetar med skönlitterära texter, fakta- och sakprosatexter i klasserna. Mest tid ägnas åt skönlitteratur och minst tid åt sakprosatexter. Lärarna, som undervisar i nästan alla klassens ämnen, arbetar med läsförståelse i svenska, so och no, främst biologi. Gemensamt för lärarna är att de bearbetar texter och arbetar med läsförståelse tillsammans med alla elever i klasserna.

Gemensamt för de tre lärarna är också att de arbetar mindre med tystläsning än vad de har gjort tidigare. De menar att det ger mer förståelse att arbeta med läsning tillsammans i klassen. De säger att de är nogga med att följa upp läsförståelsen på olika sätt. Klasserna arbetar med olika lässtrategier för att utveckla läsförståelsen. Det kan vara att ställa frågor till texten, göra egna kopplingar, bryta ner texten, träna på att läsa mellan raderna, sammanfatta texten samt titta på bilder och rubriker för att förutspå vad som ska hända.

En likhet mellan lärarna är att de förankrar sin undervisning utifrån teorin att eleverna lär tillsammans med andra. De nämner att de som lärare är viktiga som inspirationskällor och modeller. Lärarna menar att det gäller att ge eleverna verktyg, att eleverna tror på att de kan och som lärare visa dem att de kan. Till en början ger de eleverna mer stöd som sedan minskas.

Lärarna betonar att eleverna inte är klara med sin läsförståelse och arbetet med texter när de börjar åk 4 utan det är något som man fortsätter att arbeta aktivt med. Resultatet från de nationella proven finns med i planerandet och arbetet med texter och läsförståelse. Det finns en specialpedagog och resurslärare kopplad till varje klass.

Samtliga lärare håller sig ajour med läsning och läsförståelse på varierande sätt med bl.a. olika litteratur om läsning, metodlitteratur, läsforskning och aktuella hemsidor. De berättar om inspirationskällor som lässatsning, BFL, kollegor och lärande samtal. Men de lyfter också det egna intresset för läsning och förståelse, den inre drivkraften och responsen från eleverna som betydelsefull motivation.

Lärarna nämner att de mer eller mindre tar hjälp av skolornas bibliotekarie när det handlar om att välja texter, främst skönlitterära och i arbetet med läsförståelse. De använder sig också av Mediapoolen och författarbesök som inspiration. Lärarna anser att läroböcker, framförallt faktatexter är svåra och många gånger finns det fakta utan några förtydliganden eller förklarande ord. När det gäller val av faktatexter utgår lärarna från Lgr 11, men de är ofta hänvisade till de läromedel som finns på skolan. Lärarna talar om vikten att använda sig av goda läroböcker samt bryta ner och förtydliga texterna för att kunna ge eleverna en förståelse.

Inom IKT skiljer sig förutsättningarna på skolorna. En lärare använder dagligen smartboard och andra hjälpmedel. På de två andra skolorna finns inte samma möjlighet.

Studiens observationer visar på ett samspel mellan lärare och elever där lärarna är tydliga ledare och modeller som bjuder in eleverna i samtal tillsammans med andra. Även om de tre lärarna planerar och genomför undervisningen på olika sätt finns i klasserna möjlighet till olika samspel. Elevernas samlärande och delaktighet syns t.ex. genom elevernas placering i klassrummet och att de får arbeta tillsammans med andra i par eller mindre grupper samt i helklass. Observationerna visar på att lärarna väntar in elevernas försök eller lotsar dem framåt med frågor. Det finns få möjligheter att reflektera enskilt och tillsammans med andra. Uppföljning och utvärdering sker kontinuerligt enligt lärarna.

6. Diskussion

Diskussionen är indelad i metodreflektion, resultatdiskussion, specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning.

6.1 Metodreflektion

En tanke som blev tydligare genom arbetet med studien var att alla lärare inte ställer upp på en sådan här undersökning om inte läraren har en god pedagogisk grund att stå på, känner sig trygg i sin yrkesroll och har en fungerande miljö i klassrummet.

Undersökningens empiriska underlag är litet och säger endast hur just de här tre lärarna planerar och arbetar med olika texter i undervisningen med fokus på elevers förståelse av det de läser. Att skolorna var olika när det t.ex. gäller antalet invandrarelever har inte spelat någon roll för resultatet utifrån studiens syfte och frågeställningar.

Genom att göra observationer i klassrummet kan lärprocessen observeras, till skillnad från om enbart intervju eller enkät används. Det hade varit intressant och givande att få följa och observera de tre lärarna vid fler tillfällen, eller haft ett större urval av lärare, men för studiens omfattning ansågs tre observationstillfällen vara tillräckligt. Det första observationstillfället gav en inblick i planering och genomförandet av arbetet med texter i klassrummen. Vid det andra tillfället fanns möjlighet att mer avslappnat studera och reflektera över verksamheten och vid det sista tillfället fanns möjlighet till att bl. a. bekräfta det som studerats vid de båda tidigare situationerna. Observationerna har också använts som grund för intervjuguiden och dess utformning.

I efterhand kan konstateras att det observationsschema som användes inte tillförde så mycket som de anteckningar som också fördes utifrån studiens syfte och frågeställningar. Hänsyn togs dock till schemat under analysen och diskussionen samt var till hjälp när intervjuguiden utformades.

När observation används som forskningsmetod bör man vara medveten om att det finns en risk att man som observatör påverkar klassrumsinteraktionen. Elever och lärare kan uppträda mindre naturligt när de vet att de är observerade. Detta var dock inget som märktes under de aktuella observationerna. Kanske hade det märkts tydligare vid fler observationer.

Det var ibland svårt att förhålla sig objektiv till det som observerades eftersom det är lätt att studera utifrån sina egna förgivettaganden. Bjørndal (2010) menar att man bör vara medveten om hur komplexa observationsprocesserna kan vara. Människor har en tendens att förenkla eller komplicera det de inte förstår och uppfatta en situation som en helhet innan uppmärksamheten kan riktas mot detaljer i samma situation. Det kan vara svårt att avgränsa det som verkligen ska observeras, därför behövs ett strikt urval göras. Det var en fördel att ha ett klart syfte och frågeställningar.

När det gällde lärarintervjuerna kunde till skillnad mot en enkätstudie mer nyanserade svar ges då det fanns möjlighet att direkt ställa följdfrågor till informanterna. Eftersom intervjuerna var halvstrukturerade har det inneburit att en del avsnitt under resultatet har blivit mer omfattande då lärarna själva har betonat dessa områden i intervjuerna. Samtalen kan utifrån observationerna beaktas som ärliga och trovärdiga.

Genom att göra djupintervjuer med elever hade det funnits möjlighet att få deras syn på förståelsen av det de läser. Elevernas röst hade gett ett annat och bredare perspektiv på studien. På grund av den begränsade tid som fanns till studiens förfogande gjordes valet att endast intervjua lärare.

En metod som hade kunnat vidareutveckla och belysa studien ytterligare hade varit loggboks-anteckningar förda av lärare för att utvärdera och utveckla lärarnas praxis. Lärarna skulle kunna reflektera över mål, innehåll, arbetssätt, metoder och fortsatt arbete med texter och läsförståelse utifrån gruppen och enskilda elever. De skulle också kunna dokumentera samtal med elever för att se och förstå vad det är som eleven tycker är svårt, vad eleven saknar och var den kör fast. En annan möjlighet skulle vara att låta eleverna kort reflektera och utvärdera efter en lektion eller dag utifrån mål, vad jag har gjort, lärt mig och vad vill jag ha hjälp med och vad ska jag tänka på till nästa gång. Detta skulle kunna bli ett underlag för formativ bedömning och ett utvecklingsinstrument för verksamhetens arbete med texter och läsförståelse.

6.2 Resultatdiskussion

Här diskuteras ett urval av resultatet, det som har varit mest framträdande, för att binda samman studien.

6.2.1 Läsförståelse

Lärarnas definition av vad läsförståelse är överensstämmer med Westlunds (2009) och Bråstens (2008) begreppsförklaring. En lärare betonar interaktionen, samspelet mellan läsare och text som viktigt för läsförståelsen. Under observationerna och intervjuerna framkom att lärarna ofta arbetade medvetet med elevernas färdigheter, strategier, tidigare kunskap och motivation som ett steg att öka elevernas förståelse. Liksom Kamhi och Catts (2005) menar lärarna att båda avkodning och förståelse är betydelsefulla för att bli en framgångsrik läsare.

I studiens tre mellanårsklassrum syns ett medvetet arbete med läsförståelse. Reichenberg (2000) skriver att läsforskning på senare år betonar läsförståelsen mer än tidigare. I den kommun där studien genomfördes, pågår en lässatsning som skall nå ut till alla skolor. Syftet är att höja elevernas läsförståelseförmåga genom att arbeta aktivt med olika lässtrategier. Cissi är övertygad om att denna satsning på sikt kommer att ge resultat och det blir intressant att ta del av en framtida utvärdering. Kommer kommunen att nå ett positivt resultat eller kommer det bli som Ewald (2007) erfarit att en kommuns satsning på att höja elevers läsförmåga såg olika ut på olika skolor. Är det skolor som har engagerade lärare och speciallärare och som tidigare har arbetat medvetet med elevernas läsförmåga och läsförståelse som utvecklar undervisningen för att öka elevernas läsförståelse?

Lärarna i studien menar, precis som Lidberg (2006), att eleverna måste få lära sig utifrån sina förutsättningar. De tre lärarna arbetar mer eller mindre med att kombinera läsning och skrivning, då de som Liberg anser att elever lär sig läsa och förstå genom att skriva och skriva genom att läsa och ha en god förståelse. Läsförståelse handlar inte om att tolka mening för mening utan att se texten i ett sammanhang och att skapa sin egen bild av textens innehåll.

Tidigare studier, som Ewald (2007) och Stenlund (2008) visar, att tystläsning och ytläsning är vanligt. I denna studie är lärarna, möjligen inspirerade av lässatsningen. På de tre skolorna läser eleverna ibland tyst på egen hand, men som Allis uttrycker det sällan utan att läsningen på något sätt följs upp. Lärarna försöker utifrån ett medvetet arbete öka elevernas läsförstå-

else. Till skillnad från vad tidigare forskning visat så arbetar lärarna i studien med läsförståelse i relation till den undervisning de som klasslärare bedriver och inte som något för sig.

6.2.2 Lärares arbete med texter och läsförståelse i klassrummet

De tre lärarna i denna studie säger att de lägger mindre tid på faktatexter och framförallt sakprosateexter. Resultatet överensstämmer delvis med det som Reichenberg (2000) diskuterar att skönlitteratur är det som fokuseras på i undervisningen. Ett skäl, enligt lärarna, är att det är svårt att få fram intressanta och aktuella faktatexter och när det gäller sakprosateexter är det främst att dessa texter glöms bort att aktivt arbeta med i klassrummet, fastän det står i läroplanen att denna genre ska ingå i undervisningen. Det som dock kommer fram av studien, i likhet med det Reichenberg förespråkar, är att lärarna försöker att arbeta med lässtrategier som passar för ämnet eller genren för att eleverna ska kunna utveckla sin läsförståelse.

Till skillnad från Stenlunds studie (2008) där ett kvantitativt läsande av skönlitteratur används för att utveckla läsförståelsen visar denna studie att elever får möjlighet att utveckla sin läsförmåga genom en aktiv läroprocess där både elever och lärare är delaktiga. Detta i sin tur gynnar läsförståelsen.

Det förefaller som om lärarna, i likhet med Liberg (2006) och Reichenberg (2000), menar att val av texter har betydelse för att lära sig läsa och förstå innehållet. Det är inte alltid de lättlästa texterna som är intressantast för elever, utan bäst engagemang når lärarna med texter som kan relateras till elevernas intresse och erfarenhetsvärld.

Informanterna ser arbetet med texter, läsning och läsförståelse som en process under hela mellanstadiet. De bedömer inte läsinläring och läsförståelse som avslutad i och med att eleverna börjar åk 4. Lärarna följer, planerar och arbetar mestadels efter läroplanen där det tydligt står vad lärare och elever ska arbeta med då det gäller läsning och läsförståelse. Detta kräver kunskap i hur läsning och läsförståelse undervisas, bedöms och hur olika kunskaper kan bemötas och hanteras.

En fundering som har väckts i analysarbetet av empirin är i vilken utsträckning lärarna nådde de elever, som hade svårt med läsförståelse. Resurslärarnas och specialpedagogens närvaro och delaktighet hade betydelse för lärarnas arbete med texter och läsförståelse. På skolorna saknades dock utbildade speciallärare.

6.2.3 Strategier som används i arbetet med texter och läsförståelse

Dagens undervisning är mer processinriktad än tidigare och elever förväntas ta mer eget ansvar för sitt arbete. De elever som har behov av struktur och tydlighet kan komma efter och hamna utanför. Därför krävs av lärare att de har god struktur, vågar undervisa och visar på metoder och strategier för att stärka elevers motivation och förståelse i arbetet med olika texter.

Det finns studier som visar att traditionell läsförståelseundervisning, där elever arbetar med texter genom att svara på frågor som har förutbestämda svar, fortfarande är utbredd. Till skillnad från det Reichenberg och Axelsson (2006) erfarit arbetar de tre klasserna med olika strategier där det finns möjlighet att inte endast svara på faktafrågor med ett givet svar utan där man måste gå på djupet i texten, in i och bakom texten för att förstå. Eleverna ges möjlighet att vara aktiva i undervisningen till skillnad från vad många undervisningsstudier har visat. En

fråga som väcks är i vilken grad eleverna på egen hand klarar av att använda och automatisera strategierna? Murphys m.fl. (2009) genomförda studie visar, att modellerna och strategierna gav bäst hjälp för svaga läsare, då starka läsare redan använder sig av strategier för att förstå det de läser. När vet lärare att eleverna behärskar strategierna och själva vet hur de ska angripa olika texter och vad de ska använda för strategier för att förstå det de läser? Lärarna i studien ansåg att de följde upp och utvärderade elevernas läsförståelse. Intressant blir diskussionen om vad som är nästa steg och hur går de vidare om inte alla elever är på banan?

I observationerna framgår att de studerade lärarna, i enlighet med Palincsar och Brown (1984), utifrån bl.a. reciprok undervisning försöker utveckla elevernas strategier när det gäller läsförståelse tillsammans med andra. Lärarna arbetar i olika utsträckning och på olika sätt med strategier som har betydelse för att eleverna ska förstå det de läser. De lär eleverna att kunna få med det viktigast i texten genom att göra sammanfattningar, att kunna ställa frågor, hitta information genom att bl.a. inferera, att reda ut oklarheter, att föregripa och förutspå utifrån bilder, rubriker och det de vet sedan tidigare utifrån erfarenheter. Lärarna använder sig i olika utsträckning av både strategiundervisning och en innehållsorienterad läsundervisning i ett sammanhang med textsamtal.

Av resultatet går att utläsa att lärarna försöker använda sig av goda, genomtänkta läromedel eller delar av läromedel i undervisningen, precis som Reichenberg (2000) förespråkar. Reichenberg ser också datorer och iPads som värdefulla komplement i undervisningen. En intressant skillnad mellan de tre lärarna var användningen av pedagogiska verktyg i klassrummen, vilket berodde på skillnader i förutsättningar för de tre skolorna. Frågan är om detta i förlängningen får betydelse i arbetet med texter och läsförståelse och för elevers motivation.

6.2.4 Lärande-/undervisningsteorier som förankras i undervisningen

I analysen av observationerna och intervjuerna synliggörs att de tre lärarna arbetar utifrån ett sociokulturellt antagande och perspektiv på lärande och att de anser att elever utvecklar kunskap och läsförståelse i en social kontext. Det får betydelse i den pedagogiska verksamheten eftersom lärandet i klassrummen utgår till stor del ifrån samspel med andra elever och inte så mycket från elevens eget arbete. Det är dock inte en självklarhet att känna delaktighet, komma in i en gemenskap eller ett sammanhang om elever inte får möjlighet att delta på samma eller sina villkor. Delaktighet kan nås när mönster förändras och något nytt uppstår, t.ex. att alla elever bejakas och blir ett tillskott och en resurs i undervisningen. Studiens lärare kan sägas ha ett relationellt perspektiv på planering och genomförande av undervisningen där de prövar olika arbetssätt till förmån för alla elever och där samspelet är viktigt. De uttrycker alla en vilja att utveckla elevernas läsförståelse genom att få dem att delta och medverka i lärmiljöer och i en klassrumskultur som är rik på samtal kring texter, läsning och läsförståelse. Det går att utläsa av lärarnas utsagor att en positiv och tydlig lärmiljö ger stöd och trygghet för lässvaga elever. De menar att ett växelspel mellan att lyssna och tala leder till bra samtal. Tystnad är också viktigt för att känna efter, reflektera och följa sin egen takt i samtalet. I klasserna finns det i viss mån tid för reflektion men enligt lärarna skulle det behövas mer. Detta speglade även observationerna.

Lärarna visar under observationerna och uttrycker i intervjun att de arbetar för att eleverna ska våga försöka, tro på sig själva, ta egna initiativ och hitta strategier i arbetet med texter. Lärarna ger till en början av lärprocessen mer kommunikativt stöd till eleverna, enskilt och i grupp, men undan för undan minskar stödet. Men hela tiden finns tanken om samarbete och tydlighet i form av att läraren fungerar som modell och dennes närvaro. Någon lärare uttrycker också

motivation, både elevernas och sin egen, som angeläget för att göra en god planering och gott genomförande i arbetet med texter och läsförståelse.

Westlund (2009) anser det viktigt att förankra undervisningen i teorier. Lärandeteorier kan hjälpa lärare att bli medvetna om olika lärprocesser vilket gör det enklare att möta eleverna där de är i sin utveckling. Det fanns skillnader mellan de aktuella lärarna hur medvetna de var om vad de grundade sin undervisning på. Resultatet visar på att undervisningen hos lärarna delvis är medveten, men den sker också efter tradition där lärarna vilar i det de brukar göra. Det behöver inte vara något fel, så länge lärare reflekterar över det de gör och är eftertänksamma om varför de gör på ett visst sätt. Ibland kommer teorin ur praktiken och ibland växer praktiken fram ur teoriantaganden och diskussioner.

I studien framgår det att lärarna håller sig ajour med läsning och läsförståelse på varierande sätt från litteratur, läsforskning och aktuella hemsidor. De får inspiration, kunskap och verktyg från olika fortbildningar såsom lässatsning och BFL samt kollegor. De försöker förankra det egna intresset för svenskämnet, läsning och förståelse, den inre drivkraften och responsen från eleverna i planerandet och genomförande av undervisningen för att utveckla sin egen och elevernas kunskap.

De tre lärarna har liknande pedagogiska grundtankar att vila på i sin planering och i sitt genomförande i klassrummet. De arbetar dock, utifrån sin kunskap, medvetenhet och personlighet, på olika sätt och de har olika förutsättningar att utgå ifrån vad gäller t.ex. elevsammansättning, pedagogiska verktyg och resurser. Studien visar att läsning och läsförståelse är en komplicerad process.

Vi hjälps åt, tillsammans kan vi mycket.

Utsagan får symbolisera tre lärares strävan, utifrån praktiska exempel, att skapa goda förutsättningar för elevers läsförståelse genom ett medvetet arbete med olika texter i en sociokulturell lärmiljö. Ett arbete för att skapa goda verksamheter för dem de är till för, eleverna.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

I skolan möter vi elever med olika bakgrund och behov av stöd, t.ex. vad gäller läsförståelse. Hur lärare bemöter dem, ser dem och vilket förhållningssätt de har gentemot dem får stor betydelse för deras kunskaps- och identitetsutveckling. För att kunna realisera visionen om en skola för alla behöver vi se hela människan och ge alla så bra förutsättningar som möjligt. Specialpedagogen har här en viktig roll för elever som behöver stöd av olika slag. På de aktuella skolorna i studien finns resurslärare, men det saknas utbildade speciallärare. Min förhoppning är att det ska finnas tillgång till både en speciallärare och en specialpedagog på alla skolor.Handledning av specialpedagog och speciallärare kan hjälpa till att höja kompetensen och ge en grund i ett förebyggande arbete med texter och läsförståelse i klassrummet. Specialpedagog och speciallärare har tillsammans med lärare ett ansvar att se till att alla elever ges möjlighet att få utvecklas utifrån sina egna förutsättningar.

Om arbetet med läsförståelse går till så att elever förväntas arbeta och söka kunskap på egen hand genom tyst läsning i bänkboken och eget recensionsskrivande är risken stor att en del elever får problem och tappar motivationen. Det är angeläget att fokusera på läsförståelse och inte endast färdighetsträning i betydelsen att kunna avkoda. Genom att samtala om texter och att skapa en klassrumsmiljö där det råder en undervisning med tydlighet och struktur i form

av t.ex. läraren som modell kan förståelsen öka. Den vuxne är i interaktion med elever ett viktigt stöd för deras språkutveckling och läsförståelse. Specialpedagog och speciallärare kan tillsammans med lärare hitta en framkomlig väg med olika metoder och strategier där också kartläggning, uppföljning och utvärdering blir viktiga redskap för att utveckla undervisningen.

Enligt Reichenberg (2012) visar studier att alla läsare, lässvaga såväl som lässtarka, gynnas av strukturerad undervisning och att undervisning i grupp är fördelaktigt. Att veta hur man arbetar med läsförståelse är viktig kunskap för alla lärare. Den aktuella studien visar att det i skolor ges möjlighet att arbeta med läsförståelse tillsammans med andra elever och vuxna. Studien ger också indikationer på att läsförståelse hör hemma i alla ämnen. En medveten planering och undervisning med stöd av specialpedagog och speciallärare kan hjälpa eleverna att bli självständiga läsare med en god läsförståelse.

En tanke som har vuxit fram under arbetet med studien är att en av skolans viktigaste uppgifter när det gäller läsning och läsförståelse är att utveckla metakognitiva förmågor d.v.s. att eleverna utvecklar en förmåga att reflektera och förstå kring sitt eget lärande och vetande. De elever som har en sådan förmåga vet hur de ska gå tillväga om de inte förstår och de vet vilka strategier de ska använda. Skolan bör fundera över den tilltagande stressen över vad som "ska hinnas med" inför prov och liknande och ge eleverna mer tid åt att få reflektera och samtala med andra. Det skulle komma elevernas kunskapsutveckling till godo inte minst när det gäller läsförståelseförmågan. Det är viktigt att inse att en god skolverksamhet består av olika sätt att arbeta som gynnar alla elever. Specialpedagogen, men också specialläraren, har ett ansvar för och en viktig roll i verksamhetsutvecklingen.

6.4 Framtida forskning

Med tanke på resultatet av goda exempel och målmedvetna lärare vad gäller både planering och genomförandet av arbetet med texter och läsförståelse skulle det vara intressant att utgå från eleverna. Hur ser elever på arbetet med texter i klassen och på sin egen läsförståelse? När lärarna alla eleverna? När förstår eleverna bäst vad de läser? Hur får de en självmedvetenhet av vad läsförståelse är? Ges de tid att förstå och reflektera över sitt eget lärande?

Reichenberg (2012) menar, att forskning koncentreras på skönlitteratur, en utvecklingsmöjlighet är därför att fokusera på sakprosa- och faktatexter. Skiljer sig undervisningen och planeringen utifrån arbetet med skönlitterära texter? Vilka texter används? Det vore angeläget att ta reda på hur ämneslärare i andra ämnen än svenska arbetar med texter och läsförståelse. Reichenberg (2000) menar att om olika ämneslärare arbetar tillsammans främjar det lärares undervisning om lässtrategier och därmed elevernas förståelse.

Det vore intressant att veta vilket stöd och vilken erfarenhet som efterfrågas av speciallärare och specialpedagoger när det gäller planeringen och arbetet med texter i undervisningen med fokus på läsförståelse. En annan fråga som har väckts är hur skolor följer upp och utvärderar arbetet med att öka elevers läsförståelse. Hur går man vidare? Vad blir vinsten?

Cissi, en av informanterna i studien, skall implementera och genomföra kommunens lässatsning på den egna skolan. Det skulle, förutom att utvärdera kommunens lässatsning om och hur den har bidragit till elevers ökade läsförståelse, vara intressant att undersöka hur man skolutvecklar brett genom att några lärare vidareutbildar andra kollegor.

En skillnad mellan de tre lärarna var användningen av pedagogiska verktyg i klassrummen, vilket berodde på olika förutsättningar för de tre skolorna. En intressant fråga, som jag själv skulle vilja fördjupa mig i, är vad som händer med läsningen och läsförståelsen när olika hjälpmedel, t.ex. iPads, sätts in i undervisningen. Vilka blir effekterna?

7. Referenslista

- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Epilog. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 341-346). Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 229-263). Lund: Studentlitteratur.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.
- Björck-Åkesson, E., & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7-16). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.85-93). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse - inledning och översikt. I I. Bråten (Red.). *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 11-21). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2010). *Det värderande ögat – observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Introducing the issue of theorising. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.). *Theorising special education* (s. 1-6). London and New York: Routledge.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det Specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Lund: Lunds universitet. Lärarutbildningen, Malmö högskola: Diss.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-35). (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Gadamer, H-G. (2002). *Sanning och metod i urval*. Uddevalla: Daidalos.
- Gustafsson, B. (2009). Den dolda läroplanen och skolsvårigheter – en analys av forskning. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 319-340). Lund: Studentlitteratur.
- Kamhi, A., & Catts, H. (2005). Language and Reading: Covergences and Divergences. I A. Kamhi & H. Catts (Red.), *Language and Reading Disabilities* (s. 1-20). Boston: Pearson.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension. A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44, s. 218-253.
Hämtad 30 januari, 2013 från
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6cd683d9-b0c5-4975-8b57-68d92e92f9a5%40sessionmgr14&vid=2&hid=23>
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students high-level comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, s. 740-764.
Hämtad 31 januari 2013, från
http://www.quality-talk.org/pdf/Murphy_et_al_2009.pdf
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institutes of Child Health and Human Development.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, s. 117-175.
Hämtad 1 februari 2013, från
http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palinscar%20Reciprocal%20Teaching.pdf
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. & Axelsson, S. G. (2006). Reading to learn from expository texts. I E. Brul-lard, B. Aamotsbakken, V. S. Knudsen, & M. Horsely (Red.), *Caught in the Web or*

- Lost in the Textbook?* Eight International Conference on Learning and Educational Media. Cden: IUFM/IARTEM/stef. (s. 279-288).
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6 (1), s. 1-24.
Hämtad 25 oktober 2012, från
<http://www.adno.no/index.php/adno/article/download/187/216>
- Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden?* Rapport 352. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm: Fritzes förlag.
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. Slutbetänkande av Litteraturutredningen. Stockholm: Regeringskansliet.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.). *Theorising special education* (s. 137-155). London and New York: Routledge.
- Stenlund, K. (2011). *Läsning på mellanstadiet. En studie med fokus på elevers läsförmåga*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Forskarskolan i läs- och skrivutveckling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
Hämtad 19 januari 2013, från
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse och vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev lärare



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Till lärare som undervisar i åk 4

Hej!

Jag heter Ingela Ulvestig och läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Under vårterminen skriver jag en avslutande uppsats som kommer att handla om teori och praktik i undervisningen.

Syftet med uppsatsen är att studera hur lärare planerar för och arbetar med olika texter i undervisningen med fokus på elevers förståelse av det de läser.

Jag söker nu lärare som är villiga att delta i studien och jag hoppas att du är en av dem.

Jag kommer att observera och intervjua. Jag vill vara med i klassen under några lektionspass vid olika tillfällen då du och din klass arbetar med texter och läsning. En tid senare vill jag göra en intervju med dig.

Innan studien startar vill jag gärna komma och presentera mig för dig och bekanta mig med klassen.

Uppgifter om skola och lärare förblir anonyma. Alla får fingerade namn. Beskrivningen av dig, din utbildning, skola och kommun kommer att vara anonymt. Det som samlas in kommer enbart att användas för forskningsändamål och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan.

Resultatet kommer att redovisas i en magisteruppsats.

Jag hör av mig till dig inom kort.

Om du har frågor om studien hör av dig till mig på telefon 0703 - 54 70 17 eller e-post ingela.ulvestig@xxx.se

Med vänlig hälsning

Ingela Ulvestig

Bilaga 2 Missivbrev föräldrar



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Till föräldrar i klass 4

Hej!

Jag heter Ingela Ulvestig och läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Under vårterminen skriver jag en avslutande uppsats som kommer att handla om teori och praktik i undervisningen.

Syftet med uppsatsen är att studera hur lärare planerar för och arbetar med olika texter i undervisningen med fokus på elevers förståelse av det de läser.

Jag kommer att observera och intervjua ert barns klasslärare. Det innebär att jag, med start efter sportlovet, kommer att vara med i klassen under några lektionspass då läraren och klassen arbetar med texter och läsning. Det är läraren, inte eleverna, och hur läraren arbetar som är i fokus och observeras. En tid senare kommer jag göra en intervju med läraren.

Jag har besökt skolan och presenterat mig för klassen.

Uppgifter om skola och lärare kommer att vara anonyma.

Om du har frågor om studien hör av dig till mig på telefon 0703 - 54 70 17 eller e-post ingela.ulvestig@xxx.se

Med vänlig hälsning

Ingela Ulvestig

Bilaga 3 Observationsschema

Ingela Ulvestig – Examensarbete

Skola:		Datum:	
Klass:		Tidpunkt:	
Antal elever:			
Aktivitet:			

VAD?

Innehåll?	
Introduktion?	
Instruktioner?	

HUR?

Variation?	
Metod?	
Material?	
Läromedel?	

Bilaga 3

SAMSPEL?

Samlärande - framgångsrikt?	
Förstår lärare och elever varandra?	
Väntar läraren in elevers försök, eller sker lotsning?	

DELAKTIGHET?

Balans i kommunikation lärare-elev, elev-elev?	
Samtalston/samtalsklimat?	
Utgår läraren från elevernas erfarenheter?	
Tid för reflektion?	

Bilaga 3

Beröm?	
--------	--

ÖVRIGT?

Bilaga 4 Intervjufrågor

Namn och ålder

Beskriv din utbildning

Vad har du för grundutbildning? När utbildade du dig?

Har du någon påbyggnadsutbildning? Vad? När utbildade du dig?

Hur länge har du arbetat på skolan?

Vilka tidigare tjänster har du haft?

1. Hur skulle du definiera läsförståelse?

Vad är läsförståelse?

2. Hur arbetar du med elever och elevgrupper när det gäller olika texter?

Hur arbetar du utifrån varje elevs förutsättningar och individuella behov?

Hur arbetar du förebyggande?

3. Hur arbetar du specifikt med läsförståelse?

Hur ser strukturen/arbetsgången ut i ditt arbete med texter och läsförståelse?

Hur följer du upp läsförståelsen och ger respons när eleverna läser på egen hand?

4. Vilka strategier/metoder använder du dig av i undervisningen?

Vilka strategier är mest framgångsrika för dig när det gäller elevers läsförståelse?

Finns det någon strategi/metod du prövat som inte har fungerat?

Hur får du med alla elever i arbetet med texter och läsförståelse?

5. Hur skulle du beskriva att elever lär sig förstå det de läser?

Hur vet du att alla elever är med, har förstått?

6. Hur tänker du när du tar fram olika texter?

Vilka texter använder du?

7. Hur arbetar du med läsförståelse i klassrummet, när det gäller skönlitteratur?

8. Hur arbetar du med läsförståelse i klassrummet, när det gäller faktatexter?

9. Hur arbetar du med läsförståelse i klassrummet, när det gäller sakprosatexter?

10. Hur många elever i klassen har svårt med läsförståelse?

Hur vet du det? T.ex. diagnoser, test, andra mätstationer?

Hur hanterar du det?

11. Hur har resultaten från NP i åk 3 påverkat din undervisning?

12. Vilka lärande-/undervisningsantaganden planerar du undervisningen utifrån?

Hur lär sig elever?

13. Vad får du din inspiration ifrån när du planerar och genomför?

Bilaga 4

14. Beskriv dina kollegors intresse för arbetet med läsförståelse.

Diskuteras och problematiseras elevers förståelse av det de läser?

15. Vilken metodlitteratur använder du dig av?

Har du plockat upp ”ny” litteratur jämfört med när du gick din utbildning?

16. Hur används IKT – hjälpmedel t.ex. smartboard, iPads när klassen arbetar med läsförståelse?

17. Hur ger du eleverna en självmedvetenhet om vad läsförståelse är?

18. Hur sker uppföljning och utvärdering av elevernas läsförståelse?

19. Allis: Vad vill du uppnå med ditt arbetssätt när du använder:

Post it – lappar med frågor till den egna tystläsningsboken?

- en miljöbeskrivning
- ett svårt ord
- ett ord som ger spänning

Rutschema med olika symboler/frågor?

Hur får du med alla elever? Hur vet du det?

Hur följer du upp läsförståelsen?

19. Bea: Vad vill du uppnå med ditt arbetssätt när du använder:

EPA-modellen?

En skönlitterär bok t.ex. ”Boken i fjärran” av Maj Bylock?

Hur får du med alla elever? Hur vet du det?

Hur följer du upp läsförståelsen och ger respons när eleverna läser på egen hand?

19. Cissi: Vad vill du uppnå med ditt arbetssätt när du:

Använder ”Svarta handsken” med tillhörande arbetsuppgifter såsom personbeskrivning och att förutspå kapitel 3?

Förenar läsning – läsförståelse och skrivning? Har du någon tanke med det?

Låter eleverna läsa upp och berätta sina texter för varandra?

Hur får du med alla elever? Hur vet du det?

Hur följer du upp läsförståelsen och ger respons när eleverna läser på egen hand?

20. Vilka elever gynnar dessa metoder/strategier?

Se fråga 19 samt metoderna/strategierna att ställa frågor till texten, göra egna kopplingar, bryta ner texten, träna på att läsa mellan raderna, sammanfatta texten samt titta på bilder och rubriker för att förutspå vad som ska hända.